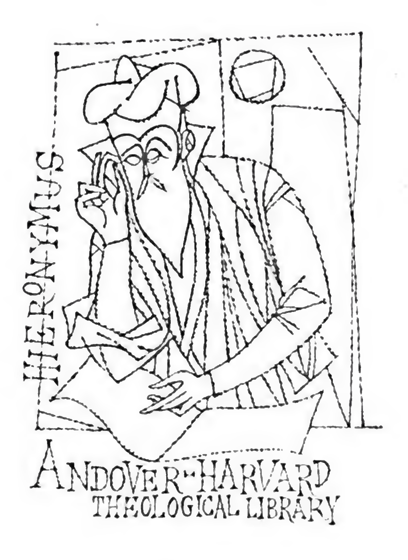
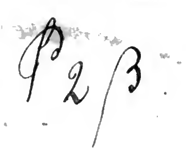
# Evangelisches Schulblatt


HIERONYMUS
ANDOVER-HARVARD
THEOLOGICAL LIBRARY




Abgegeben
Norddeutsches
Antiquariat
BIBLIOTHEK DES THEOLOGISCHEN SEMINARS
UNIVERSITÄT ROSTOCK




BIBLIOTHEK DES THEOLOGISCHEN SEMINARS
UNIVERSITÄT ROSTOCK

# Evangelisches Schulblatt

begründet von Fr. W. Dörpfeld.

In Verbindung

mit

Schulrat Heine, Köthen; Prof. Dr. Rein, Jena; Seminarl. Lettau, Königsberg; Rektor Dr. Just, Altenburg. — Hauptl. Becker, Remscheid; Hauptlehrer Dams, Elberfeld; Töchterschul-Lehrer O. Foltz, Eisenach; Rektor C. Foltz, Barmen; Sem.-Oberl. Freytag, Auerbach i. V.; Insp. Gelderblom, an der Idioten-Erziehungs- u. Pflege-Anstalt „Hephata“, M.-Gladbach; Mittelschul-L. Grabs, Glogau; Töchterschul-L. Grosse, Halle a. S.; Pastor und Kreis-Schulinsp. Hackenberg, Hottenbach; Hauptl. Halfter, M.-Gladbach; Töchterschul-L. Hermann, Barmen; Rektor Hindrichs, Barmen; Lehrer Hollkamm, Glindenberg b. Magdeburg; Hauptl. Lambeck, Remscheid; Rektor Lomberg, Elberfeld; Rektor Rude, Nakel (Netze); Hauptl. Rumscheidt, Haag; Hauptl. Starck, Nürnberg; J. Trüper, Dir. der Erziehungsanstalt für neuro- u. psychopathisch veranl. Kinder, Jena; Konrektor Ufer, Altenburg; Pastor D. Zahn, Cöslin, u. a.,

herausgegeben von

D. Horn    A. Hollenberg

und

Dr. G. von Rohden.

## Zweiundvierzigster Band.

Gütersloh 1898.

Druck und Verlag von C. Bertelsmann.

# Evangelisches Schulblatt.

Januar 1898.

## I. Abteilung. Abhandlungen.

### Das letzte Ziel der Erziehung.

Ein Neujahrswort.

Zum Beginn des neuen Jahres ziemt es einer pädagogischen Zeitschrift, sich das erste und letzte Thema der Pädagogik neu zu vergegenwärtigen. Das Evangelische Schulblatt will mitarbeiten an der großen Aufgabe der sittlich-religiösen Volkserziehung und zwar im evangelischen Sinn und Geist. Diese Aufgabe wird mit jedem Jahre größer und wichtiger. Sie wird deswegen so besonders ernst und schwierig, weil die bisher geltenden und einflußreichen natürlichen Erziehungsfaktoren in Familie und Gesellschaft, in Staat und Kirche mehr und mehr zu versagen drohen. Der Geist der Auflösung und Zersetzung fährt durch diese überkommenen Gemeinschaftsordnungen mehr oder weniger hindurch; die alten Autoritäten wanken; es gärt an allen Enden — eine für den Optimisten vielleicht recht hoffnungsfreudige, für die Erziehung aber jedenfalls sehr gefährliche Zeit. Denn die Erziehung bedarf der Autorität und eben diese wird allenthalben und auf jedem Gebiet in Frage gestellt. Dem älteren Geschlecht beginnt zu grauen vor einem neu heranwachsenden, das nun vollends mit allem Überlieferten in Staat, Kirche und Gesellschaftsordnung pietätlos aufräumen möchte, und es werden Stimmen laut aus nichts weniger als „hochkonservativen“ und „hochkirchlichen“ Kreisen, die da „rufen und schreien: Autorität, mehr Autorität, mehr Respekt vor wirklicher Bildung und mehr Fleiß, sie zu erringen!“

Es ist darum kein Wunder, daß weiterschauende Männer und namentlich auch die verantwortungsvollen Leiter der Nation sich ernstlich auf die damit gestellte schwere Aufgabe besinnen und sich eifrigst bemühen um möglichste Stärkung der Autorität. Ob die Wege, die zu diesem Ziele eingeschlagen werden, stets die gangbarsten und glücklichst gewählten sind, und die zur Beratung gestellten Vorschläge immer von tieferer Erkenntnis der Volksstimmung und Volksbedürfnisse zeugen, das zu erörtern liegt nicht in der Aufgabe eines Schulblatts. Die Wohlgesinnten, zumal die Erzieher der Jugend werden ja die hier vorliegenden Schwierigkeiten zu würdigen wissen und, so wenig sie auch ihre etwaigen Bedenken zu unterdrücken gesonnen sind, doch nicht durch bloß herabsetzende, verächtlichmachende Kritik aller eingeleiteten Maßnahmen die Autoritäten an ihrem

Teile noch mehr erschüttern wollen. Sie werden jedenfalls zeigen, daß sie die schweren Nöte des Volkslebens mittragen und nicht etwa sich schadenfroh die Hände reiben, wenn alles drunter und drüber zu gehen droht. Es giebt aber Mächte, die dies thun, die Socialdemokratie und die römische Kirche. Je schlimmer es wird, umsomehr blüht ihr Weizen. Die letztere bietet sich dann als den unerschütterlichen Felsen Petri und sichern Hort aller Autoritäten an und steht da, bereit, die durch schwere Stürme erschöpften, zerschlagenen Nationen in ihren mütterlichen Armen aufzufangen. Die Revolution hat ihr ja stets zum Vorteil gereicht. Und die Stimmung vieler Staatsmänner und erlauchter Geister — sogar von einem Moltke wird es behauptet — geht dahin, sich dieser allein noch fest erscheinenden Autorität bedingungslos in die Arme zu werfen. Der größte Staatsmann des Jahrhunderts hat das Schiedsgericht des römischen Papstes in weltlichen Händeln angerufen!

Demgegenüber haben die evangelisch Gesinnten einen schweren Stand. Wir haben keine solche sichtbare und greifbare Autorität aufzuweisen; die evangelische Kirche ist gebunden, in mannigfachster Weise vom Staate abhängig; sie bildet keine Großmacht wie die römische, übt keine äußere Autorität aus; politische Pastoren sind auf evangelischer Seite „Unsinn", während sie auf römischer Seite sehr respektiert werden; wir haben nicht einmal ein geistliches Obertribunal, das die wichtigsten Zweifel und Fragen lehramtlich entscheiden könnte — wir haben uns ganz und gar an innere unsichtbare Autoritäten zu halten. Wir stehen auf dem „Glauben allein" und der Glaube ist deswegen Glaube, weil er sich an das Unsichtbare als höchste Realität hält. Werden wir deswegen den kürzeren ziehen im Vergleich zur römischen Kirche? Nein, denn es wird sich bewähren: „Was sichtbar ist, das ist zeitlich, was aber unsichtbar ist, das ist ewig." Darum hat auch die Erziehung im evangelischen Sinn und Geist mit ihren höheren Idealen die allein begründete Aussicht auf schließlichen Erfolg. Vorübergehend mag ihn das römische Macht- und Autoritätsideal haben, aufs Ende gesehen aber nicht. Denn das römische Ideal bleibt aufs Gesetz und auf gesetzliche Gebundenheit der Völker gerichtet. Das Gesetz hat aber nicht die Verheißung der Dauer; es ist „zwischeneingekommen" und hat einen zeitlichen, vorübergehenden Zweck; nur das Evangelium wird bleiben. Die römische Autorität versteht ausgezeichnet zu disciplinieren und hat mit diesem Geschick auch ihre Aufgabe in der Weltgeschichte gehabt, namentlich auch in der Christianisierung und Zügelung der germanischen Völker. Der römische Christ bleibt aber zeitlebens unmündiger Katechumene. Die römische „Erziehung" ist in wissenschaftlicher, sittlicher und religiöser Beziehung durchaus Disciplinierung. *Disciplinierung ist aber noch keine wirkliche Erziehung.* Das letzte Ziel der Erziehung ist nach römischem Ideal der Gehorsam, die Unterordnung unter die sichtbare Autorität der Kirche.

Diese Zielbestimmung kann der Pädagogik nicht genügen. Als Erziehungslehre muß sie zeigen können, wie der Mensch nicht nur discipliniert und in unselbständiger Abhängigkeit gehalten, sondern wirklich erzogen, zur Mündigkeit und Selbständigkeit geführt werde. Dieses Selbständigkeitsziel scheint nun aber wieder keine Autorität mehr anzuerkennen, sich über eine solche zu erheben. Wenn nach Fichte die Erziehung die Aufforderung zur freien Selbstthätigkeit ist oder Schwarz erklärt: „Den Menschen erziehen heißt ihn bilden, heißt in seine Kraft ihrer Natur und Bestimmung gemäß einwirken, daß sie zu ihrer Vollkommenheit gelange und ihr Urbild in ihrer völligen Entfaltung darstelle", oder Beneke definiert: „Erziehung ist die absichtliche Einwirkung von seiten Erwachsener auf die Jugend, um diese auf die höhere Stufe der Ausbildung zu erheben, welche die Einwirkenden besitzen", oder nach Curtmann durch die Erziehung die Unmündigen „ihre individuelle menschliche Bestimmung erreichen", oder nach Waitz dem inneren bildsamen Leben „eine bestimmte Gestalt gegeben werden soll und wirklich gegeben wird" oder wieder andere von „der harmonischen Ausbildung der Kräfte" als dem Erziehungszweck reden — so scheint bei allen diesen Begriffsbestimmungen, deren gemeinsamer Grundgedanke wohl als der gegenwärtig gangbarste gelten kann, das Ziel der Erziehung stets im Menschen selbst zu liegen und an eine über ihm stehende Autorität, zu der hin er erzogen werden soll, nicht gedacht zu werden. Eine Erziehung zur Humanität gilt immer noch vielen, die auf die „Forderungen der Gegenwart" halten, als das höchste Ziel; aber die Bestimmung, „der Mensch soll zum Menschen, zum vollkommenen Menschen erzogen werden," dreht sich doch eigentlich, wie Schumann mit Recht bemerkt, im Kreise herum; wir erhalten da keine Antwort auf die Frage: Wozu soll der Mensch erzogen werden?

Inzwischen verschließt man sich aber doch auch der Einsicht nicht, daß man mit diesem einseitigen Individualismus und Formalismus einer bloßen Humanitätserziehung nicht weit kommt und daher bestimmtere Zwecke und Richtlinien ins Auge fassen muß. Man hat nun einerseits gesagt, daß das Ziel der Erziehung durch die ethischen Ideale bestimmt werde -- so die Herbartsche Schule — und andrerseits nach Schleiermacher die Zöglinge an die großen Gemeinschaften, Staat, Kirche und bürgerliche Gesellschaft „abliefern", also diesen konform erzogen wissen wollen. Der eben angedeutete Individualismus im Erziehungsbegriff behält nun insofern sein gutes Recht, als das Kind, wie es naturgemäß in der Familie geschieht, um seiner selbst willen erzogen wird, nicht um der Eltern, nicht um des Vaterlandes, nicht um der Kirche willen; die Erziehung findet ihren Zweck in dem Zögling selbst. Ebenso richtig ist es aber, daß die andern gesellschaftlichen (socialen) Faktoren bei den Idealen mitzusprechen haben, nach welchen das Kind erzogen werden soll; denn der Mensch hat seinen Lebenszweck nicht vereinzelt, sondern in der Gemeinschaft mit andern zu verfolgen; Leben

heißt in Beziehungen stehen. Professor Rein schreibt daher mit vollem Recht dem Erziehungsziel einen individuellen und socialen Charakter zu. Nun enthält die Ethik, deren Recht auf die nähere Bestimmung des Erziehungszieles wohl von keiner Seite mehr bestritten wird, in sich selbst der Weisungen genug, die auf die socialen Aufgaben des Zöglings zielen. Der individuale und sociale Inhalt des Erziehungszieles wird von der Ethik selbst gefordert und entwickelt. Die Autorität also, der das Kind durch die Erziehung unterstellt wird, ist das Sittengesetz. Eine Abhängigkeit muß bleiben, eben die Abhängigkeit von dem sittlichen Ideal, und der Mensch gelangt gerade dadurch zu der erstrebten Freiheit (Mündigkeit, Selbständigkeit oder wie man's nennen will), daß er das Sittengesetz als das Gesetz seines eigenen Wesens anerkennt und so autonom wird, zur sittlichen Selbstbestimmung sich erhebt.

So ist die als Bedingung bezw. Ziel der Erziehung ins Auge gefaßte Autorität und Freiheit sehr schnell und glatt miteinander verbunden — aber leider nur in Gedanken. So geläufig diese Gedankenverbindung jedem mit der Ethik Vertrauten ist, der Erzieher seufzt: „Leicht bei einander wohnen die Gedanken, doch hart im Raume stoßen sich die Sachen." Was ist das für eine Autorität, das Sittengesetz, der sich der Mensch freiwillig unterordnen soll? Ist es eine reale, außer dem Menschen befindliche Macht, der er sich verpflichtet weiß, oder ist es nicht am Ende doch nur eine von dem Menschen selbst erdachte Abstraktion, ein Gedankending, das von dem einen Geschlecht so, von dem andern anders gedacht werden kann und, wie die Geschichte ausweist, thatsächlich sehr verschieden gedacht worden ist? Was für eine erziehliche Kraft wohnt denn dieser Abstraktion inne? Einsichtigere Pädagogen, die das Erziehungsziel so, wie vorhin angedeutet, fassen, täuschen sich doch keineswegs über die Abstraktheit und damit Kraftlosigkeit dieser so bestimmten höchsten Autorität. Da es sich nicht bloß um die Ausbildung eines geschlossenen sittlichen Gedankenkreises, sondern um die Erziehung zu einem Charakter, zu einer sittlichen Persönlichkeit handelt, so bedürfen wir eines Ziels, das an eine Autorität von personbildender Kraft sich anlehnt oder eine solche in sich schließt. Rein kommt daher in seinem schon genannten Artikel über das Erziehungsziel,[1]) eben um

[1]) Wir können uns nicht versagen, Reins hierher gehörige Ausführungen aus dem neuen großen Werke Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik mitzuteilen und machen zugleich dringendst auf diese bedeutsame litterarische Erscheinung aufmerksam:

„Die allgemeine Pädagogik wird in ihrer Anwendung unter Juden anders als unter Christen sich darstellen. Unter den letzteren liegt z. B. der Gedanke nahe, das Idealbild menschlicher Persönlichkeit in dem Stifter der christlichen Religion wiederzufinden und den Erziehungszweck nun vom christlichen Standpunkt aus nach der religiösen Seite hin so zu bestimmen, daß es sich darum handle, die Zöglinge zu Christo zu führen.

Und diese Konkretisierung des Erziehungszwecks ist — sobald man das Leben selbst ins Auge faßt — durchaus nicht abzuweisen. Ja sie besitzt sogar unleugbar große

dies seines abstrakten Charakters zu entkleiden, es zu „konkretisieren“, darauf hinaus, Christum als das Idealbild menschlicher Persönlichkeit und damit für die Erziehung innerhalb des Christentums als das persönliche Erziehungsziel hinzustellen. Danach wäre der höchste Zweck der Erziehung, „die Zöglinge zu Christo zu führen“, um unter dieser Autorität und ihr gemäß das vollkommene Menschenleben zu verwirklichen. Leben, sagten wir, heißt in Beziehungen stehen; vollkommenes Menschenleben wäre also in der rechten Beziehung zur Person und Autorität Christi auszugestalten; Christum erkennen und lieben ist Menschenleben im höchsten Sinn, ist ewiges Leben.

Ist nun hiermit unser Thema erschöpft? Gewiß, über Christus geht in unserm christlichen Gedankenkreise nichts hinaus. Aber wollen wir nicht nur von ferne zu Christus hinaufschauen als einem nebelhaften Idealbild, wollen wir das in ihm uns dargebotene Ideal wirklich in unser Leben und das unserer Zöglinge hineinbilden, so müssen wir doch die Kraft und Fülle des uns damit aufgegebenen Erziehungszieles uns noch näher auseinanderlegen und zu verdeutlichen suchen. — Warum finden wir denn in Christo das höchste Ideal? Etwa nur darum, weil wir in ihm das Sittengesetz am vollkommensten und vorbildlichsten verwirklicht sehen? Da kämen wir doch aus der Abstraktion nicht weit hinaus. Nein, es ist doch sein Wesen, der Kern seiner Persönlichkeit, wodurch wir uns angezogen fühlen, vor der wir uns innerlich beugen, die es uns anthut. Was ist aber der Kern seiner Persönlichkeit, der Halt und die Kraft seines Wesens? Das ist das Haften an Gott. Auch Jesus hat seine Autorität und ist mit dieser Autorität

Vorzüge vor der rein auf abstraktem Wege gefundenen Bestimmung. So rein auch die Musterbilder sein mögen, so hoch das Ideal der Persönlichkeit, in dem sie alle sich vereinigt uns darstellen, steht — so ist dasselbe doch nur ein Produkt abstrakt-theoretischer Überlegung. Als solches aber geht ihm etwas von der treibenden Kraft verloren, welches ein konkretes, anschaubares Bild von sich ausströmen läßt.

Sollen die Ideen solche Macht gewinnen, daß sie den Willen des Zöglings beherrschen, dann müssen sie sich in einer natürlichen Gestalt verkörpert darstellen. An diese wird sich der Zögling im allgemeinen weit leichter, inniger und fester anschließen, als an eine Reihe von Musterbildern des Willens, mögen diese auch noch so hehr und rein gedacht werden. Das konkrete Idealbild stellt das Reale der Tugend weit sicherer vor, als der abstrakte Begriff; das Reine, welches uns in einer konkreten Gestalt gegenübersteht, erhält eher die Kraft des Wirklichen als da, wo es nur in abstraktem Begriff gedacht wird.

Daher hat sich auch kein Volk, kein Zeitalter damit begnügt, das Ideal der Persönlichkeit nur abstrakt-theoretisch zu bestimmen, sondern vielmehr in einer historischen, in einer wirklichen Person oder in einer als wirklich gedachten Idealperson anzuschauen, das Ideal in einem Helden, in einem Propheten, in einem Messias wieder zu erkennen. So wird, wie schon hervorgehoben, die Teleologie, sobald sie ihre Basis auf christlichen Boden verlegt, die Idealpersönlichkeit in dem Stifter der christlichen Religion verkörpert finden, da angenommen wird, daß er die Musterbilder des Willens in einer persönlichen Geistesgestalt und Lebensführung verwirklicht hat.“ —

aufs innerlichste und festeste verwachsen. Diese Autorität ist Gott. „Das ist meine Speise, zu thun den Willen des, der mich gesandt hat" rc.; „der Sohn kann nichts von sich selber thun, denn was er siehet den Vater thun; was derselbe thut, das thut gleich auch der Sohn" rc. Jesus hat es in jedem Augenblick seines Lebens mit Gott zu thun und es ist ihm vom ersten erwachenden Selbstbewußtsein bis zum letzten Atemzuge um Gott zu thun (von „Muß ich nicht sein in dem, was meines Vaters ist" bis „Vater, ich befehle meinen Geist in deine Hände"); das Äußerste von Anfechtung und Qual ist ihm der Gedanke, von Gott verlassen zu sein. Erkenntnis Gottes ist nach ihm ewiges Leben, sein Leben ist ein Gotterfülltsein. Also Menschen nach dem Ideal Christi erziehen heißt, sie zu Gott hin erziehen.

Dies nun, die Zöglinge zu Gott hin zu erziehen, so daß sie in der Gebundenheit an Gott das vollkommene Menschendasein und die höchste Freiheit erleben — dies als letztes Ziel der Erziehung zu proklamieren, trägt man vielfach Bedenken. Diesem Bedenken kann eine heilsame Nüchternheit und hochzuschätzende Keuschheit zu Grunde liegen, indem man sich scheut, das schlechthin Übersinnliche und Heilige in die Bestimmung des Erziehungszwecks hineinzuziehen. Man kann diese Scheu wissenschaftlich auch so begründen, daß das Bestimmungsrecht über das Ziel der Erziehung der Ethik gebühre, diese aber von der Religion unabhängig gedacht werden müsse. Nun stehen auch wir unsrerseits auf dem Boden der autonomen Moral, die auch abgesehen von einer außer ihr geltenden Autorität, auch abgesehen von dem Willen Gottes sich als richtig und normgebend erweisen muß (vergl. Dörpfeld, Zur Ethik und dazu unsere Beilage zum 11. Heft des Jahrgangs 1896 Über autoritative und rationelle Methode in der Ethik). Die Autonomie der Moral besteht aber darin, daß die sittlichen Ideen auch ohne religiöse Motive dem sittlichen Bewußtsein autoritativ werden, also durch ihre eigene innere Autorität, nicht getragen von einer außer ihnen liegenden Autorität zur Anerkennung zwingen. Von der Anerkennung zur Ausübung ist aber noch ein weiter Weg, die Verwirklichung des Guten ist anerkanntermaßen ohne religiöse Motive nicht möglich. In der Praxis, auch der Erziehungspraxis, ändert also der Grundsatz von der autonomen Moral sehr wenig an der überlieferten Anschauung, daß Sittlichkeit und Religion unlöslich miteinander verbunden sei, daß also der Erziehungszweck ohne Religion nicht zu erreichen sei. Dementsprechend lehrt man nun die Religion als Bedingung zur Ausübung der Moral aufzufassen, als eine Art Hülfsfaktor, indem man zur Verwirklichung des Guten den Glauben an ihre Erreichbarkeit postuliert, „die feste Zuversicht, daß das Gute in uns wie in der Gesellschaft den Sieg erhalten könne;" der Glaube an eine moralische Weltordnung als Bürge des wirklichen Erfolges ist für den moralischen Willen unumgänglich.

So richtig dieser Gedankengang ist, so bleibt er doch für die erziehliche

Praxis zu abstrakt; er genügt den konkreten Aufgaben der Erziehung durchaus nicht. Das persönlich sittliche Ideal, das wir in Jesu anschauten, weist uns über den Glauben an die moralische Weltordnung und die Macht des Guten weit hinaus auf die persönliche Beziehung zu dem persönlichen Urquell und Träger des Guten, dem lebendigen und heiligen Gott. Wird das sittliche Wollen durch die Rücksicht auf den persönlichen Gott bestimmt, dann nimmt die Sittlichkeit die Form der Frömmigkeit an. Und erst dann ist das Ziel der sittlichen Erziehung erreicht, wenn das uralte Wort „Wandle vor Gott und sei fromm" zur Lebensmaxime wird. Nun pflegt man allerdings, weil doch eine unmittelbare Beziehung des Menschen zu Gott eine so schwierige, so oft in gedankenleere Gefühlsschwärmerei übergehende Vorstellung ist, die Schüler dahin zu unterweisen, daß die Beziehung oder Liebe zu Gott in dem sittlichen Verhalten gegen Gottes Geschöpfe sich bethätigt — gemäß Jesu ausdrücklicher Betonung, das „andere" Gebot der Nächstenliebe sei dem vornehmsten Gebot der Gottesliebe „gleich", oder der höchste Richter werde anerkennen: „Was ihr dem Geringsten unter meinen Brüdern gethan habt, das habt ihr mir gethan," oder wie Johannes es ausdrückt: „Wer seinen Bruder nicht liebet, den er siehet, wie kann er Gott lieben, den er nicht siehet?" (1. Joh. 4, 20) oder „Niemand hat Gott je gesehen; so wir uns untereinander lieben, so bleibet Gott in uns und seine Liebe ist völlig in uns" (1. Joh. 4, 12). Diese Methode, die rechte Beziehung zu Gott in dem rechten Verhalten gegen den Nächsten anzubahnen und bethätigen zu lassen und damit die Identität von christlicher Religiosität und wahrer Sittlichkeit (ich sage nicht von Religion und Moral) festzustellen, ist durchaus sachgemäß und zweckmäßig. Wollte man aber in diesem Gedankenzuge nun weiter die Beziehung zu Gott in der Beziehung zum Nächsten, die Religiosität in der Sittlichkeit aufgehen lassen — etwa unter Benutzung des naheliegenden Mittelbegriffs der Liebe, gemäß der Definition „Gott ist die Liebe", indem man überall, wo Gott zu stehen käme, den Begriff „Liebe" einsetzte — so läge darin doch offenbar eine grobe Entleerung der Religion nach christlicher Fassung und wir gelangten damit durchaus noch nicht an das Ziel der Erziehung. Gerade das charakteristische Gleichnis vom jüngsten Gericht, das wir eben für die dargelegte Fassung herangezogen, betont doch so ausdrücklich, daß der Richter die Leistungen an den Bedürftigen nicht sowohl als solche, im Sinne der katholischen „Werke der Barmherzigkeit", anerkennen werde, als vielmehr deswegen, weil er darin die rechte Stellung zu Gott selbst erkennt (ihr habt mir Liebe erwiesen, ihr habt mich vernachlässigt). Der höchste sittliche Maßstab ist und bleibt das Verhalten zu Gott. Die „Menschlichkeit", die sich in diesen Beweisungen des reinen Wohlwollens ausspricht, kommt zur Vollendung durch die Beziehung auf Gott; Humanität kommt nicht zu Stande und Wesen ohne Divinität.

So haben es bisher alle empfunden, die es mit dem Leben und Wandel

am ernstesten nahmen und ihr sittliches Bewußtsein am eindringlichsten sprechen ließen. Ich nenne nur Luther und Tersteegen. Es steht fest, daß Luther sich durch das peinliche Gefühl sittlicher Unzulänglichkeit, das sich durch die Laxheit der römischen Moral nicht beschwichtigen ließ, dazu getrieben fühlte, den gnädigen Gott zu suchen, also nicht etwa bloß die unterstützende Macht zum Guten, sondern den Gott, der ihn trotz seiner sittlichen Mängel nicht verstieße. Es war ihm nicht bloß um Gottes moralische Hülfe oder um Gottes Vergebung, Trost und Verheißungen zu thun, es war ihm um Gott selbst und er hatte es mit Gott selbst zu thun. Er wollte nicht nur die Gabe, sondern auch den Geber, nicht nur um seiner Wohlthaten willen mit ihm verkehren, sondern eine persönliche Gemeinschaft mit ihm erleben. Er rang in seinen Klosterkämpfen so sehr um eine befriedigende Stellung zu Gott, daß er eine Zeit lang zweifelte, ob es überhaupt einen guten Gott gäbe, daß er „einen Gotteshaß in sich aufsteigen sah." Wie sehr er dann später alles sittliche Wohlverhalten aus der normalen Stellung zu Gott ableitet, kommt ja in der reformatorischen Hauptschrift „Von der Freiheit eines Christenmenschen" zum klassischen Ausdruck. — Tersteegens 200jähriger Geburtstag hat uns diesen wunderbaren Landsmann vom Niederrhein wieder näher gebracht. Das Charakteristikum dieser vorbildlichen religiösen Persönlichkeit ist in dem Thema seines berühmtesten Liedes ausgesprochen: „Gott ist gegenwärtig." Er lebte in der Gegenwart Gottes, er „stand vor Gott" wie Elia und er wandelte vor Gott. Auch ihm war Gott keine bloße Selbstverständlichkeit — er hat ebenfalls eine Zeit an Gottes Dasein gezweifelt —; Gott war ihm auch kein pflichtmäßig zu glaubender Katechismusgedanke, noch weniger ein zur Vollständigkeit der „Weltanschauung" nötiger Hülfsbegriff, er lebte vielmehr in der Gottesanschauung;[1]) er lebte mit

[1]) Vergl. zu diesem Gedanken wie zu dem ganzen Artikel meinen Aufsatz Das Problem des Religionsunterrichts (Evang. Schulbl. 1896, S. 361 ff.). In letzterer Arbeit wollte ich zeigen, welche Bedeutung der Begriff der Gottesanschauung für den Religionsunterricht hat, und wie diese in der Vergegenwärtigung des Personbildes Jesu zu gewinnen ist. Heute ist es mir darum zu thun, auf die Gefahr der Abstraktion und Verflüchtigung des Gottesgedankens für die Erziehung überhaupt und bei der Bestimmung des Erziehungszweckes nachdrücklich hinzuweisen. Wir müssen, wie ein geistreicher Schriftsteller sagt, der jüngst für die „Sinnlichkeit" der Kunst (im guten Sinne) in einer angesehenen Zeitschrift eintrat, „aus der Sackgasse der Abstraktion, aus dem ‚vieltausendfältig verzweigten und versponnenen Netz der begrifflichen Vorstellungen, das uns sichernd umschließt' — und in dem wir wie die Fliegen im Spinngewebe immer blutleerer und darum widerstandsunfähiger zappeln, herauswollen, bevor wir ganz zu begrifflichen Skeletten empor ‚geläutert' sind." Es ist leider nur zu wahr, daß sich um das Erkenntnis- und Denkvermögen alles dreht, was man Kulturaufgaben nennt. Und „bei dieser fortwährenden Drehung ist es allgemach so geschraubt und sublim geworden, daß es mit der Wirklichkeit und dem Leben kaum noch eine Berührung hat. Auf diesem Drehbock sitzen wir, bis eines Tages der Sitz herausgedreht sein wird

seinem Gott und eben darum lebte er ein heiliges Leben. Den wohl vollkommensten Ausdruck tiefster Religiosität, den der Psalmist so wunderbar geprägt hat in den Worten: „Wenn ich nur dich habe, frage ich nichts nach Himmel und Erde“ (Ps. 73, 25 f.), machte Tersteegen zum Inhalt seines Dichtens und Trachtens, wie er es in dem großartigen Liede kundgiebt „Allgenugsam Wesen“: es war ihm um Gott selbst und er hatte es mit Gott selbst zu thun.

Dürfen wir nun unser Erziehungsziel bis zu dieser, man möchte sagen, schwindelnden Höhe hinaufrücken? Wenn wir Ernst damit machen, Jesum als das persönliche Ziel der Erziehung hinzustellen, gewiß. Und wenn wir uns bewußt bleiben, daß Ideale nicht dazu aufgestellt werden, um sie ohne weiteres zu verwirklichen, sondern um sich ihnen anzunähern, so bleiben wir in der rechten Nüchternheit und machen unsere hohe Rede von Gott nicht zu einer hohlen Redensart. Im Gegenteil, gerade wenn wir uns der Höhe dieses Zieles bewußt sind, nehmen wir es mit dem Gebrauch des Gottesnamens um so ernster und bedenken, daß Gott viel zu hoch steht, als daß man kindisch mit der Gottesvorstellung tändeln dürfte. Der Gottesgedanke sinkt uns dann nicht zum Spielzeug herab, mit dem auch ganz stumpfe, blöde Geister meinen umgehen zu dürfen, sondern wird uns zu einer wirklichen Autorität.

Die überkommene Unterrichtsweise hat ja auch in dieser Beziehung viel verschuldet, so daß man wohl verstehen kann, wenn viele zu dem alles beherrschenden Gebrauch des Gottesbegriffs im Unterricht nicht mehr volle Freudigkeit haben. Man nahm die Gottesvorstellung auf Autorität hin und gab sie mit dem Drucke der erzieherischen Autorität weiter, ohne dem Zöglinge irgendwie zu einer selbständigen, wirklich freien innerlichen Stellung zu Gott verhelfen zu können. Man ließ durch das Erklären und Zerklären des Gottesbegriffs Gott fast zu einer Trivialität herabsinken. Oder man ließ sein Denken von der Autorität der Bibel als dem Worte Gottes regulieren, faßte aber auch diese Autorität rein äußerlich und gesetzlich als eine Autorität des Buchstabens und nicht des Geistes. Auf diese Weise kam man aber nicht wirklich zu Gott, dem lebendigen Gott selbst, sondern nur zu einer Lehre über Gott, man hörte nicht wirklich Gott mit sich reden durch sein Wort. Diese äußere Autorität der Bibel und Kirchenlehre gehört nun zu den Autoritäten, die, wie wir anfangs sagten, neuerdings stark in Frage gestellt werden. Allerdings hat da die Kritik viel Böses angerichtet,

---

und wir dann in drastischer und jedenfalls unliebsamer Weise die Berührung mit der ‚Todfeindin‘ Sinnlichkeit (im nicht ethischen Sinn des Worts) wieder erreichen werden.“ —

Unser autoritätsfeindliches Zeitalter lechzt im tiefsten Grunde nach wahrer Autorität und es sehnt sich zugleich aus der Dürre der Schlagwörter und der Begriffswüste wieder heraus nach Realitäten — aus beidem hört der tiefere und mitempfindende Beobachter der Volksseele das Schreien nach Gott heraus, nach dem realen, lebendigen Gott!

indem sie auch harmlose Gemüter in Verwirrung brachte; aber ist das eine ihrer Wirkungen, daß Gott keine bloße Selbstverständlichkeit mehr ist, die man so unbesehens in seine Weltanschauung mit hineinnimmt oder gar nur darin duldet und weiterschleppt, weil es doch einmal nun zum guten Tone gehört, noch an Gott zu glauben — so scheint mir diese Wirkung eher erfreulich als beklagenswert zu sein. Gott muß wieder zu dem gewaltigen Namen werden, vor dem ein Jesaia innerlich erbebte und zu dem in Beziehung zu treten die Sehnsucht des Lebens eines Paulus, Luther und Tersteegen und aller wahrhaft suchenden Geister ausmachte. Gott muß zu der wirklichen Autorität wieder werden, vor der der Mensch sich in eigener Überzeugung beugt und so wahrhaft frei wird.

Ich fasse zusammen: Die Erziehung hat angesichts der zersetzenden, alle Autorität in Frage stellenden Gewalten unserer Zeit heutzutage ernstlicher als je sich auf ihre hohe Aufgabe zu besinnen. Sie soll die ihr nahe gelegte Zumutung, die Autorität mehr als bisher zu stützen, nicht als unberechtigt abweisen, darf aber andrerseits von ihrer zum Ziele der Selbständigkeit und des vollkommenen Menschheits- oder Humanitätsideals hinstrebenden Bahn nicht um Haaresbreite sich abbringen lassen. Es giebt aber nur eine Möglichkeit, Autorität und Freiheit so miteinander zu verbinden, daß unter ihrem Zusammenwirken eine echte menschliche Persönlichkeit aus einem Guß, ein in sich geschlossener Charakter entsteht und gedeiht, und diese Möglichkeit liegt in dem Beziehen aller Erziehungsmaßnahmen auf den lebendigen, persönlichen Gott. Das individuell humanitäre Erziehungsideal, das Kind zum vollkommenen Menschen zu erziehen, ebenso wie der damit zu vereinigende sociale Zweck ist nur zu erreichen, indem man den Zögling zu bilden trachtet im Blick auf den, nach dessen Bilde er erschaffen ist oder indem man die Gottesebenbildlichkeit im Menschen und die lebendige, persönliche Beziehung zu Gott als letztes Ziel ins Auge faßt. Ein Mensch, der Gott kennt und in einem persönlichen Verkehr mit Gott steht, giebt, so unter der höchsten Autorität stehend, auch allen diesseitigen Autoritäten ihr Recht und bleibt doch wahrhaft frei im echten reinen Menschentum, wird nicht der Menschen Knecht. Hierzu die Kinder anzuleiten, muß der Erziehung stets als letztes Ziel vor Augen schweben; zu diesem Ziele muß sie immer von neuem und immer fleißiger sich die Wege zu bahnen suchen. Was sie dem Zöglinge mitgeben sollte ins Leben, läßt sich in dem alten schlichten Wort zusammenfassen: „Mein Sohn, habe Gott vor Augen und im Herzen und hüte dich, daß du in keine Sünde willigest noch thust wieder Gottes Gebot," oder noch kürzer: „Wandle vor Gott und sei fromm." Bei solcher Zielbestimmung bleibt Christus das persönliche Erziehungsziel, weil wir ja Gott vollkommen nur in Christo kennen lernen, aber er kommt dann auch nicht nur als das persönliche Tugendideal in Betracht, sondern stets mit der Beziehung auf den lebendigen Gott, gemäß seinem Worte: „Wer mich siehet, der siehet den Vater." R—n.

---

# Der Schwerpunkt und die Standfestigkeit.

Eine Präparation für die Oberstufe der Volksschule.

Von Emil Rabanus in Barmen.

Lehrmittel: Ein Buch, ein Lineal, eine Pappscheibe, ein Bleistift, einige Nadeln, einige Flächen zum Unterstützen der Körper, etwa ein Streichholzdöschen, eine Eckfäule, ein Purzelmännchen.

## I. Vorbereitung.

Ihr habt alle schon einmal gesehen, wenn kleine Kinder die ersten Laufversuche anstellen. Was kommt dabei häufig vor? (Sie fallen.) Wie kommt das? (Ihre Beine sind noch zu schwach.) Aber sie stehen, wenn sie sich an einem Stuhle festhalten. Woran wird's also nicht liegen? Warum nicht? Was geschieht nun, wenn sie den Stuhl loslassen und einen Schritt machen wollen? (Fallen.) Woher kommt das? (Können sich nicht im Gleichgewicht halten.) Was heißt das denn? (0) Wann werden sie nicht mehr so häufig fallen? (Wenn sie das Laufen gelernt haben.) Das Laufen muß man also lernen. Alles, was man lernen muß, ist eine Kunst. Also! Worin besteht nun die Kunst des Laufens? oder, was muß beim Laufenlernen erlernt werden? (0) Das wollen wir heute zusammen überlegen. Wiederhole, was wir überlegen wollen!

Ziel: Worin besteht die Kunst des Laufens?

## II. Darbietung.

A. 1. Wir wollen versuchen, es uns an ganz einfachen Beispielen klar zu machen. Ein Buch wird so aufs Pult gelegt, daß es alle Kinder sehen. Warum fällt das Buch nicht? (Es ist unterstützt.)

Zeige, worin es unterstützt war. Worin also? (Fläche.) Warum fällt es also nicht? (Fläche unterstützt.)

Ein Lineal wird in der Mitte durch einen Bleistift unterstützt. Warum fällt das Lineal nicht? Worin unterstützt? (Linie.) Ob es gleichgültig ist, wo diese Linie liegt? Das Lineal wird verschoben! (Schüler: Es ist nicht gleichgültig. Wenn das Lineal nicht fallen soll, muß die Linie in der Mitte liegen.)

Eine Kreisscheibe aus Pappe wird durch eine Nadel im Mittelpunkte unterstützt. Was siehst du? (Fällt nicht.) Grund? (Unterstützt.) Worin? (Punkt.) Die Lage des Punktes wird mehrere Male verändert! (Schüler: Wenn die Scheibe nicht fallen soll, muß der Punkt in der Mitte liegen.) Wieviele solcher Punkte giebt es in der Kreisscheibe? (Einen.) Wenn die Kreisscheibe in dem

Punkte unterstützt ist, sagt man, sie ist im Gleichgewicht. Wiederhole die beiden letzten Sätze! Bilde aus den beiden einen Satz! (In der Kreisscheibe giebt es einen Punkt, bei dessen Unterstützung sie im Gleichgewicht ist.) Lehrer: Dieser Punkt heißt Schwerpunkt. Wiederhole den ganzen Satz. Den Satz merken wir uns! Ob nur die Kreisscheibe einen Schwerpunkt hat? Woran erkennt man ihn doch? (Bei seiner Unterstützung Scheibe im Gleichgewicht.) Der Lehrer unterstützt nacheinander verschiedene Körper — Bleistift, Lineal, Buch — in ihrem Schwerpunkte. (Schüler: Der Bleistift — das Lineal — das Buch — hat auch einen Schwerpunkt.) So könnte ich euch noch viele Körper vorführen. Was können wir also wohl von allen Körpern sagen? (Alle Körper haben einen Schwerpunkt.) Wiederhole den Satz, den wir uns merken wollten. Verallgemeinere ihn jetzt!

1. Merksatz: Für jeden Körper giebt es einen Punkt, bei dessen Unterstützung der Körper im Gleichgewicht ist. Dieser Punkt heißt Schwerpunkt.

(Anschreiben, wenigstens durch Stichwörter.)

Zusammenfassung.

2. Die Kreisscheibe wird durch eine Fläche unterstützt, doch so, daß der Schwerpunkt in der Fläche liegt. Was siehst du? (Fällt nicht.) Grund? Lehrer: Wir haben hier eine Fläche, die unterstützt (zeigen) und eine, die unterstützt wird (zeigen). Die Fläche, die unterstützt wird, heißt Unterstützungsfläche. Wiederholen! Zeige die Unterstützungsfläche! Wo liegt der Schwerpunkt? (In der Fläche.) Man verschiebt die Scheibe so, daß der Schwerpunkt nicht unterstützt wird. Schüler: Die Scheibe fällt. Wie nun? Sie ist doch auch in einer Fläche unterstützt! Zeige die Unterstützungsfläche. Urteile über die Lage des Schwerpunktes! (Liegt nicht in der Unterstützungsfläche.) Was ist die Folge davon? (Scheibe fällt.) In welchem Falle fällt also die Scheibe nicht? (Wenn der Schwerpunkt in der Unterstützungsfläche liegt.) Die Scheibe wird durch drei Nadeln unterstützt. In wieviel Punkten ist die Scheibe jetzt unterstützt? Was wird durch die drei Punkte eingeschlossen? (Fläche.) Zeige sie. Das ist die Unterstützungsfläche. Urteile über die Lage des Schwerpunktes. Der Lehrer unterstützt so, daß der Schwerpunkt außerhalb der Unterstützungsfläche liegt. Schüler: Die Scheibe fällt. Grund? Wieviel Punkte genügen also zur Unterstützung eines Körpers? Wo muß aber der Schwerpunkt liegen? Dieselben Versuche werden mit der Ecksäule vorgenommen. Hier liegt der Schwerpunkt nicht in, sondern über der Unterstützungsfläche. Die Schüler erkennen also: Ein Körper fällt nicht, wenn der Schwerpunkt senkrecht über der Unterstützungsfläche liegt. Für „fällt nicht“ wird „steht“ eingesetzt.

2. Merksatz: Ein Körper steht, wenn der Schwerpunkt senkrecht über der Unterstützungsfläche liegt.

Anschreiben. Zusammenfassung.

3. Die Kreisscheibe wird im Schwerpunkt durch die obere Fläche des Bleistiftes unterstützt. Schüler: Die Scheibe fällt nicht, sie ist in einer Fläche unterstützt. Lehrer stößt leicht an die Scheibe. Schüler: Die Scheibe fällt. — Urteile über die Stärke des Stoßes! Schüler: Wenn man leicht daran stößt, fällt sie. Man nimmt eine größere Unterstützungsfläche. Der Schüler erkennt, daß man schon heftiger stoßen muß, wenn die Scheibe fallen soll. Nimmt man nun eine noch größere, so ist leicht zu bemerken, daß man schon heftig auf den Rand der Scheibe schlagen muß, wenn sie fallen soll. Die gleichen Versuche mit der Ecksäule leiten zu der Erkenntnis, daß ein Körper um so fester steht, je größer seine Unterstützungsfläche ist.

Wir erhalten so den

3. Merksatz: Ein Körper steht um so fester, je größer seine Unterstützungsfläche ist.

Anschreiben. Zusammenfassung.

4. Der Lehrer zeigt ein Purzelmännchen. Woraus besteht dieser kleine Körper? (Holundermark — Nagel mit dickem Kopfe.) Wo liegt die Hauptmasse des Körpers? Wo wird also auch wohl der Schwerpunkt liegen? (Im Nagel.) Wir stellen den Körper auf das Holundermark. Wo liegt der Schwerpunkt? (Oben.) Man läßt los! Was geschieht? (Fällt um, stellt sich auf den Nagel.) Urteile jetzt über die Lage des Schwerpunktes! (Liegt unten.) Welche Lage sucht also der Schwerpunkt einzunehmen? (Die tiefste.) Weshalb stellt sich das Purzelmännchen also immer auf den Nagel? — Ähnliche Versuche können mit einem Hammer angestellt werden. Stellt man ihn auf den Stiel, so daß der Schwerpunkt oben liegt, so fällt er leicht um. Steht er hingegen auf dem Hammer, so kehrt er nach einem leichten Stoße in seine frühere Lage zurück. Auf diese Weise kommen wir zu der

Ergänzung des 3. Merksatzes:

Ein Körper steht um so fester, je größer die Unterstützungsfläche ist und je tiefer der Schwerpunkt liegt.

B. 1. Kehren wir nun zu unserer Ausgangsfrage zurück. Wie lautete sie doch? Lies noch einmal den 2. Merksatz. (Ein Körper steht . . .) Wann steht also das Kind? Wodurch wird beim Kinde die Unterstützungsfläche gebildet? (Fußsohlen.) Inwiefern erleichtern sie das Stehen? (Sie sind lang und breit.) Warum setzt man die Fußspitzen nach außen? Welche Form hat im letzteren Falle die Unterstützungsfläche? (Trapez.) Anzeichnen. Nun will das Kind gehen! Welche Bewegung macht es? (Es setzt einen Fuß voran.) Welche Form hat nun seine Unterstützungsfläche? (Einfache Zeichnung an der Wandtafel!) Vergleiche sie mit der vorigen. Das Kind verändert also seine Unterstützungsfläche. In welchem Falle wird es nun fallen? Wann wird es nicht fallen? Worauf kommt es also beim Verändern der Unterstützungsfläche an?

(Daß der Schwerpunkt senkrecht darüber bleibt.) Wie nennt man nun das fortwährende Verändern der Unterstützungsfläche? (Gehen.) Worin besteht mithin die Kunst des Gehens oder Laufens? (Darin, daß man den Schwerpunkt senkrecht über der Unterstützungsfläche hält.)

Zusammenfassung.

2. Wo mag denn beim Menschen der Schwerpunkt liegen? (In der Mitte des Körpers.) Er liegt im Unterleibe. Diese Lage ist für den Menschen von großem Vorteile. Warum wohl? Überlegen wir zusammen. Nehmen wir einmal an, die Beine seien so schwer, daß der Schwerpunkt in ihnen läge. Würde das wohl vorteilhaft für den Menschen sein? (Nein, dann wären die Beine so schwer, daß er nicht gehen könnte.) Das ginge also nicht. Denken wir uns nun einmal, sein Oberkörper sei so schwer, daß der Schwerpunkt im Kopfe läge. Wie würde es dann wohl gehen? Denkt an das Purzelmännchen. (Er würde leicht umfallen.) Grund? (Schwerpunkt zu hoch, sucht die tiefste Lage einzunehmen.) Welchen Vorteil hat es also für den Menschen, daß der Schwerpunkt in der Mitte seines Körpers liegt? (Wenn er tiefer läge, könnte der Mensch nicht gehen, wenn er höher läge, könnte der Mensch nicht stehen, bei der jetzigen Lage des Schwerpunktes kann er gut gehen und stehen.)

Zusammenfassung.

## III. Anwendung.

Zu welcher Bewegung wird man bald genötigt, wenn man sich mit durchgedrückten Knien langsam vornüber beugt? (Schritt voran.) Grund? Welche Körperhaltung nimmt der ein, der eine schwere Last auf dem Rücken — vor dem Leibe — an der linken (rechten) Seite trägt? Grund? Wie beugt man den Körper, wenn man bergauf (bergab) geht? Warum? Warum ist es schwer über ein Seil zu gehen? Warum steht ein vierbeiniger Stuhl fester als ein dreibeiniger? Warum stehen Stühle fester, wenn die Beine nach auswärts gerichtet sind? Warum fällt ein Stuhl mit Rückenlehne leichter um als ohne dieselbe? Warum fällt ein hochbeladener Heuwagen eher um als eine Karre, die mit Eisen beladen ist? Warum hat die Lampe einen breiten und schweren Fuß? Worauf muß ein Maurer sehen, wenn er einen Schornstein baut? Worauf ist beim Laden eines Schiffes zu achten, wenn verschieden schwere Waren geladen werden sollen. In Italien sind einige Türme absichtlich sehr schief gebaut. Worauf mußte beim Bauen derselben geachtet werden?

# Wie hat die Erziehung auf die Entwicklung des Thätigkeitstriebes hinzuwirken?

## Eine Skizze aus Dörpfelds Nachlaß.

### I. Die Frage nach dem Ziel.

Unter „Thätigkeitstrieb" darf nicht das verstanden werden, was davon im leiblichen Organismus (als ein Bewegungsbedürfnis u. s. w.) sich kund giebt. Allerdings findet sich dort ein solches Bedürfnis (ein Trieb) thatsächlich vor, aber mehr unbestimmt, als bloßes Bewegungsbedürfnis — wodurch dann einerseits die Natur darauf hinweist, was zur Gesundheit des Leibes nötig ist, und andrerseits dem geistigen Thätigkeitstriebe entgegenkommt, vorarbeitet. Allein der „Thätigkeitstrieb", um den es sich bei der Erziehung handelt, kann zunächst nur der seelische, geistige sein. Auf diesen muß eingewirkt werden. Der leibliche wird zwar mit im Auge behalten; er kommt aber nur in Betracht — einmal insofern er helfen kann, den Geist frisch und gesund zu erhalten (z. B. durch Kinderspiele); oder als Regier- und Bewahrmittel dienen kann (wenn die Mutter die Kleinen mit irgend etwas zu beschäftigen sucht); sodann insofern der Leib dem Geiste als Organ dient, um nach außen zu wirken (also in allen Künsten, in der Sprache und überhaupt im beruflichen Handeln), wo es dann gilt, die leiblichen Organe für diesen Dienst geschickt zu machen.

Die Erziehung hat es somit (in der fraglichen Richtung) zuerst und zuoberst mit der Entwicklung des geistigen „Thätigkeitstriebes" zu thun. Die Ausbildung des leiblichen ist etwas Sekundäres. Nicht als ob dieses Sekundäre unwichtig wäre — das ist es ganz und gar nicht — sondern weil man erst dann wissen und sagen kann, was hier zu thun ist, wenn feststeht, wie und wozu die geistige Thätigkeit ausgebildet werden soll. (Wer nicht als Seiltänzer sein Brot verdienen will, braucht diese Kunst nicht zu lernen.)

Was haben wir nun unter dem geistigen „Thätigkeitstriebe" zu verstehen (Begriff desselben)? Der Pädagoge darf den Ausdruck nicht in dem engen, eingeschränkten Sinne nehmen, wie er wohl im gewöhnlichen Leben gebraucht wird, wo man einen partialen, speciellen Trieb zum äußeren (leiblichen) Thun (Machen, Ausrichten) darunter versteht — der ja bei jedem gesunden Kinde (und Erwachsenen) da ist, oft sehr lebhaft, aber der doch eben nur einen Bruchteil (eine Art, Species) von dem darstellt, woran der Erzieher bei dem Worte zu denken hat. Dem Pädagogen (und überhaupt dem Psychologen) ist „Thätigkeitstrieb" nichts anderes und nichts weniger als die ganze eine Seite (Hälfte) des Seelenlebens, welche wir zum Unterschiede von der andern, der receptiven (aufnehmenden), mehr passiv sich verhaltenden, die produk-

tive oder selbstthätige heißen. Nur wenn der „Thätigkeitstrieb" so gefaßt wird, erhält das Thema seine volle (und richtige) pädagogische Bedeutung. So ist es in der That nicht nur interessant, sondern auch eins der wichtigsten, welche die Erziehungslehre kennt.

Das Ziel der Erziehung wäre somit in dieser Beziehung: die produktive Seite des Geistes oder die Selbstthätigkeit möglichst zu entwickeln (richtiger: auszubilden), — das „möglichst" will natürlich heißen: innerhalb der gegebenen Schranken, oder der übrigen Bildung entsprechend, proportional. (Anders beim Gymnasiasten — anders beim Realschüler — anders beim Zögling der Volksschule u. s. w.)

Bevor dann aber zum II. Teile der Untersuchung (Weg = Mittel und Verfahren) übergegangen werden kann, muß vorher noch näher besehen werden (in betreff des Zieles, I), welches die Hauptarten (Kategorien, Gattungen) der produktiven Geistesthätigkeiten sind. Es giebt ihrer — wenn wir auf dem Gebiete der Erkenntnis bleiben und von Gemüt und Willen absehen — drei. Was zu ihrer Unterscheidung führt, sind nicht rein (theoretisch) psychologische, sondern praktisch-pädagogische Gesichtspunkte. Die drei Arten stellen zugleich drei Stufen dar — jedoch nicht Stufen der Gesamtentwicklung (wie z. B. Kinderzeit, Knabenzeit, Jünglingszeit), sondern Stufen, die zum Teil sogar innerhalb einer und derselben Lehrlektion (Lehreinheit) vorkommen.

Die 1. Art (Stufe) der Selbstthätigkeit (oder des produktiven Geisteslebens) nimmt den weitesten Spielraum ein: sie kommt schon vor beim ersten „Lernstadium" (in allen Lehrfächern), welches dem Auffassen oder anschaulichen Verstehen gilt. Sie bildet dann die Kehrseite von dem bloß receptiven Auffassen, welches lediglich dem äußern Eindrucke, dem Antriebe des Lehrers, dem Kommando nachgiebt, und heißt dann bekanntlich: Interesse, Lust und Liebe zur Sache und Lust und Liebe am Lernen, und muß sich in der ursprünglichsten Form als freie, unerzwungene Aufmerksamkeit zeigen — sodann im lebendigen Antworten u. s. w. Diese erste Art der Selbstthätigkeit („Thätigkeitstriebes") will auch beim zweiten Lernstadium — Einprägen, Wiederholen — gepflegt sein, d. h. auch hier muß das Interesse lebendig erhalten werden. Es ist um so nötiger, weil das Repetieren an sich dem Kinde leicht langweilig, ermüdend wird; hier muß dann die pädagogische Überlegung Rat schaffen, um die Langeweile thunlichst fern zu halten.

Die zweite Art (Stufe) der Selbstthätigkeit ist das Anwenden — das Anwenden in seinen verschiedenen Formen und in seiner weiten Ausdehnung über sämtliche Lehrfächer. Es heißt: das, was an einzelnen Anschauungsbeispielen begrifflich erkannt ist, an andern, neuen Anschauungsbeispielen wiedererkennen (aufsuchen). [Vergl. meinen Aufsatz über die Begriffsentwicklung.] Im Religionsunterricht z. B. kommt das „Anwenden" vor: als Aufsuchen

anderer geschichtlichen Vorgänge (Ereignisse, Verhältnisse), die unter eine entwickelte religiöse oder ethische Wahrheit fallen, in den Blicken auf das eigene Leben des Kindes und der Erwachsenen, in der Deutung der Gleichnisse, — in dem Erklären, der Sprüche, der Lieder, des Katechismus u. s. w. In der vaterländischen Geschichte ähnlich. In der Naturbeschreibung als (kindermäßiges) Systematisieren. In der Physik als Beantwortung von Anwendungsfragen (Aufgaben). Im Rechnen als Lösung der sog. Aufgaben — von den vier Species an bis zur höchsten Stufe. In der Sprache als richtiger Gebrauch des aus der Grammatik und Onomatik Gelernten — im freien Sprechen, im Aufsatzmachen u. s. w. Im Zeichnen als richtige Analyse der zu zeichnenden Formen, d. h. in der Erkennung ihrer Elemente, wie sie bereits vorgekommen sind — u. s. w. Wie die Aufmerksamkeit (und was auf der ersten Stufe dazu gehört), so liegt auch das „Anwenden", weil es sich um ein Erkennen handelt, noch nicht auf dem Gebiete des „Machens" (faire), sondern auf dem des Aufnehmens (Auffassens), des theoretischen Erkennens. Insofern aber dabei ein früher Gelerntes vorausgesetzt wird, auch die Thätigkeit des Lehrers zurück und die des Schülers mehr in den Vordergrund tritt, liegt in dem Anwendungserkennen auch bereits ein praktisches Moment, und wir bezeichnen es demgemäß als praktisches Erkennen — es bildet den Übergang zum eigentlichen Prakticieren, zum Machen, Handeln.

Die dritte Art (Stufe) der Selbstthätigkeit markiert sich deutlich dadurch, daß hier zu der geistigen Aktion die leibliche tritt. Hier handelt es sich also um die Schulung der leiblichen Organe (der Hand, der Sprachorgane u. s. w.) — um die Erzielung aller Art von Fertigkeiten. Die Schulung der leiblichen Organe darf aber nicht ins Blaue gehen, sondern muß bestimmt im Dienste der geistigen Thätigkeit stehen. (Nur das Turnen hat eine gewisse aparte Stellung, da es zu einem Teil der Gesundheit dient.) Da finden wir also: Schreiben, Zeichnen, Singen, — Aufsatzübung, Kartenzeichnen, physikalische Instrumente (Spielzeuge) fabricieren, modellieren u. s. w. Haben die erste und die zweite Art der Selbstthätigkeitsübungen die Aufgabe, den Zögling gescheit zu machen, so hat die dritte Art den Zweck, ihn geschickt zu machen. (Es will übrigens nicht übersehen sein, daß in der praktischen Schularbeit diese dritte Art der Selbstthätigkeit nicht immer isoliert vorkommt, sondern mit der zweiten Art verbunden. Die pädagogische Betrachtung aber muß die drei Arten sorgfältig unterscheiden.)

Ferner wird es zweckmäßig sein, vor Erörterung des 2. Teils noch zwei separate Bemerkungen einzuschieben.

A. Über den Wert (Bedeutung) der Entwicklung (Bildung) der Selbstthätigkeit (des „Thätigkeitstriebes"). „Es ist ein böser Genius, der die Welt gelehrt hat, daß Kenntnisse ohne Fertigkeiten etwas wert seien,"

so ungefähr sagt Pestalozzi. Dem Wortlaute nach scheint Pestalozzi nur an die dritte Art der produktiven Geistesthätigkeit gedacht zu haben. Sei dem, wie ihm wolle, — der Ausspruch gilt auch von allen dreien, und sagt dann mit andern Worten: Ein Wissen, das a) nicht selbstthätig erworben, das b) nicht praktisch angewandt worden, und das c) nicht von den entsprechenden Geschicklichkeiten begleitet ist, hat wenig Wert — denn es dient weder zur Erziehung, noch zur Bildung, noch zum Brauchbarwerden. Am wichtigsten und notwendigsten — im Sinne der Grundlegung — ist die erste Art (das Interesse), auch deshalb, weil es durch alle drei Stufen sich hindurchzieht; danach folgt an Wichtigkeit die zweite — wiederum im Sinne des Fundaments; die dritte scheint die am wenigsten wichtige und ist doch die entscheidende, weil Gescheitigkeit ohne Geschicklichkeit beinahe ein vergrabenes Kapital ist und — im Lichte der Erziehung betrachtet (wie auch Pestalozzi es meinte) — nicht selten geradezu zum Unglück wird, weil ein solcher Mensch selbst von sich hoch denkt, während doch andere ihn beiseite werfen u. s. w. u. s. w.

B. Die zweite Bemerkung muß ein wenig polemisieren — nämlich gegen die (alltägliche) Auffassung, welche den „Thätigkeitstrieb“ zu partial versteht — wie wenn damit nur eine leibliche Gliederthätigkeit gemeint wäre — und die am Ende gar nicht einmal danach fragt, welcher Art sie ist und welchen Zweck sie hat, wenn nur „etwas gethan“ wird. Sodann muß diese Bemerkung noch einen andern Ton anschlagen. In jener zu partialen Auffassung liegt doch eine Wahrheit verborgen — nämlich (bewußt oder unbewußt) eine Anklage gegen unsere hergebrachte Schullernerei. Unsere Schulbildungsweise hinkt in der That — sehr stark sogar — auf dem Beine, welches Selbstthätigkeit, Aktivität, Produktivität, Können, Machen u. s. w. heißt. Am schlimmsten sind in diesem Betracht die höhern Schulen und die vielklassigen Volksschulen (d. i. die einstufigen Klassen) verschuldet, weil dort thatsächlich viel zu viel dociert und zu wenig geübt (selbstthätig geschafft) wird. Allein auch die ein- bis vierklassigen Volksschulen, die wegen ihrer bekannten schlimmen Mängel genötigt sind, die sog. „stillen Beschäftigungen“ (d. i. in Wahrheit: die Selbstthätigkeitsübungen) recht zu pflegen, unterliegen doch wie alle Schulen dem „Fluche“ unseres Zeitalters, daß sie zu sehr dem Dienst der „Buchstabenweisheit“ verhaftet sind — d. h. daß die Praxis, das Lebensbedürfnis, das Können, das Ausführen u. s. w. nicht genug zu ihrem Rechte kommen. Ob es einmal gelingen mag, die Schulerziehung in dieser Beziehung gesunder einzurichten, ist eine große Frage, ein hohes Problem.

## II. Die Frage nach dem Wege.

Dieser II. Teil zerfällt, nach dem Vorstehenden, in drei Abschnitte: der erste handelt von dem Erwecken des Interesse (Aufmerksamkeit u. s. w.), — der zweite vom Anwenden, — der dritte von dem Können, insofern auch leibliche Organe dabei zu üben sind.

### 1. Die erste, innerste Selbstthätigkeit = Interesse (Aufmerksamkeit u. s. w.).

Wie wird dieselbe erweckt, gepflegt, erhalten? — Antwort, die allgemeinste: man beobachte alles, was überhaupt die wichtige Methodik rät — dann ist man auch in diesem einzelnen Punkte auf dem rechten Wege. Im einzelnen gilt:

A. was zur Erweckung der „primitiven" Aufmerksamkeit dienen kann; — also:

deutliches Sprechen des Lehrers, aber nicht eintönig, — nicht schreiend;

deutliches Zeigen, deutliches Vorschreiben (Wandtafel), — Vorzeichnen — alles in hellem Licht;

Lebendigkeit, Munterkeit, heiterer Sinn — des Lehrers;

anschauliches Erzählen, Beschreiben — in allen den Fächern, wo das mündliche Wort die Anschauung vermitteln muß; [vgl. was in meinen Schriften über das erste Lernstadium gesagt ist] u. s. w.

B. zur Erweckung der „appercipierenden" Aufmerksamkeit (die durch bereits vorhandene Vorstellungen bedingt ist = die neuen Vorstellungen müssen von den alten freundlich begrüßt, und an ihren guten Platz geleitet werden):

Das Neue darf nicht mit der Thür ins Haus fallen, nicht unvorbereitet kommen — d. i. der Lehrer muß an bereits Bekanntes anknüpfen, vor allem an die Selbsterfahrung des Kindes — an solche Vorstellungen, die bereits seine Teilnahme gewonnen haben (und das ist eben sein Erfahrungskreis; was um die Heimat, um die Familie, die Gespielen, die Spiele u. s. w. sich dreht) — u. s. w.

C. Erhaltung der Aufmerksamkeit, der Lernteilnahme in Verfolg des Unterrichts (der zwei andern Lernstadien):

Möglichstes Fernhalten der Langweile, der Ermüdung beim Repetieren — z. B. durch Fragen, durch Lesen nach Fragen, — dadurch, daß nur „stücklich" eingeprägt wird (Ratich).

Schließlich — muß dem Schüler zum Bewußtsein verholfen werden, daß er wirklich etwas gelernt habe, daß er etwas könne, daß er fortschreite — daß er es gut könne. (Also immer eine Art Ruhepunkt — Rückblick — Probe — Anerkennung.)

D. Wenn man will, kann hier an gewisse Sorgen gemahnt werden, die nicht methodischer Art sind, deren Versäumen aber oft alle andere Kunst und Mühe total zu schanden macht — z. B. wenn nicht für frische Luft gesorgt wird, so daß die Schüler wie dumm und betäubt da sitzen, — wenn der Lehrer im Winter in seinem Eifer den Ofen ausgehen läßt, so daß die Schüler zähneklappernd da sitzen — u. s. w. u. s. w.

## 2. Anwendungsübungen.

Vorab ist zu sorgen, daß Anwendungsübungen überhaupt in genügendem Maße vorkommen —

sodann dafür, daß sie so bald als möglich — d. i. im Anschluß an jede Lektion (Lehreinheit) vorkommen; — letzteres namentlich deshalb, weil diese Übungen auch das Lerninteresse erhalten und steigern helfen.

Welcher Art sie sein können, ist oben (I. 2) für eine Reihe von Gegenständen angedeutet worden. Das muß hier etwas weiter (in Beispielen) ausgeführt werden. In betreff des Lehrverfahrens ist darauf zu achten, daß das Anwenden zuerst unter Anleitung des Lehrers (mündlich) geschehen muß, — daß aber diese Hülfe alsobald zurückzutreten hat, wenn der Schüler zum Selbstmachen die Kraft gewonnen.

Denkt man daran, wie vortrefflich beim Rechnen für die Anwendungsübungen gesorgt ist (durch die Aufgabensammlungen) — zum Teil auch bei der Sprachlehre — und blickt man dann auf die übrigen Lehrfächer, so fällt einem sofort in die Augen, daß hier die Methodik noch weit im Rückstande geblieben ist.

Schließlich verdient noch ein besonderer Punkt nachdrücklich erwähnt zu werden. (Er ist auch oben schon berührt worden — 1. zweite Schlußbemerkung.) Die Anwendungsübungen sind wesentlich Selbstthätigkeitsübung, zumal die schriftlichen, wo der Schüler ganz allein denken soll. Daraus ist klar, daß die sog. „stillen“ Beschäftigungen durch die Anwendungsübungen einen beträchtlichen Zuwachs erhalten — sollen, müssen. Wie steht es aber in den vielklassigen Schulen (d. h. in den einstufigen Klassen) um die „stillen“ Beschäftigungen — also um die Pflege der Selbstthätigkeit? — Ferner: kommt es dort nicht manchmal vor, daß die Schüler zwei Stunden hintereinander (in verschiedenen Fächern) bloß docieren hören? Kann das richtig sein? Hören und Selbstmachen, mündlicher Unterricht und schriftliche Übungen (an einem und demselben Stoffe) müssen durchaus abwechseln, wo möglich in jeder Stunde, sonst kommt die Selbstthätigkeit zu kurz. Hier kommt ein Gebrechen der einstufigen Klassen zu Tage. (Vgl. mein Gutachten über die vierklassige und achtklassige Schule.)

3. Übung der leiblichen Organe — im Dienst der Geistesbildung.

Hier kommen vor:

A. Übung der Sprachorgane (zugleich teilweise des Auges und Ohres) — beim Lesen, Vortragen, Sprechen Singen;

B. Übungen der Hand (und des Auges) —
beim Schönschreiben, bei den orthographischen und Aufsatzübungen —
beim Zeichnen, Kartenzeichnen — (Modellieren) —
beim schriftlichen Rechnen.

Bei den orthographischen und Aufsatzübungen — desgleichen beim schriftlichen Rechnen — ist es nicht eigentlich die Hand, welche geübt werden soll, sondern es sind nur Mittel (Arten) der Repetitions- und der Anwendungsübungen — immer aber Selbstthätigkeitsübungen.

C. Turnen und weibliche Handarbeiten.

Soll die Selbstthätigkeit recht und vollaus gepflegt werden, und zwar so, daß der Schüler nach dem Maße seiner Gescheitheit auch geschickt wird: so dürfen alle jene leiblichen („stillen") Übungen nicht vernachlässigt werden. Sie sind in diesem Sinne so wichtig wie irgend etwas Anderes, was in der Schule — behufs der Intelligenzbildung — vorkommt.

Wie oben (I, am Schlusse) erwähnt ist, — hinken unsere Schulen in ihrem Lehrgange — der Fuß, welcher „Geschicklichkeit" heißt, ist entschieden zu kurz. Ob es möglich sein wird, ihn zu verlängern, ist ein Problem. Jedenfalls sollten die Lehrer darauf sinnen. An zwei Stellen läßt sich auch etwas thun: beim physikalischen Unterricht durch Anfertigenlassen von einfachen Apparaten (Spielzeug) — und sodann dadurch, daß (vielleicht im Anschluß an das Turnen) solche Spiele mehr gepflegt werden, welche den Leib geschickt machen helfen und die Achtsamkeit und Geistesgegenwart anspornen.[1])

---

Diejenige Seite des Themas, welche die Gesinnungs- und Charakterbildung berührt, habe ich — als zu weitführend — außer acht gelassen.

[1]) Vergleiche zu diesen Gedanken auch den unten unter dem Titel „Aus dem Lehrerleben" begründeten Vorschlag betr. der Schülerhefte! D. H.

## II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

### Aus dem Lehrerleben.

(Eine wohlbewährte Schulerfahrung.)

Die leider berechtigte Klage, daß in vielen unserer Volksschulen immer noch die Schüler mit dem mechanischen Memorieren ganzer Abschnitte aus den eingeführten Leitfäden geplagt werden, hat mich veranlaßt, angehende Lehrer und Lehrerinnen auf die öfter übersehene Forderung der „Allgemeinen Bestimmungen" § 11: „die Schüler haben für die einzelnen Lehrgegenstände besondere Hefte zu führen!" aufmerksam zu machen und ihnen dringlichst zu empfehlen, daß sie ihre Zöglinge anhalten möchten, in diese von der Behörde vorgeschriebenen Hefte die sämtlichen wichtigsten Unterrichtsresultate einzutragen; der durch gemeinsame angestrengte Denkarbeit und die daran sich anschließende knappe konzentrierende schriftliche Zusammenfassung gewonnene Erwerb würde von ihren Schülern sicherer gemerkt, sorgsamer bewahrt werden und ihnen nicht nur für künftige Wiederholungen, sondern auch für den Gebrauch im späteren Leben ein viel wertvollerer Besitz sein als die betreffenden Leitfäden und Lesebuchartikel.

Für diese Weisung haben mir bereits nicht wenige strebsame Lehrer und Lehrerinnen mündlich sowie auch schriftlich ihren Dank geäußert. Einer derselben hat unlängst, auf meinen besondern Wunsch, über seine Erfahrungen bezüglich der „Schülerhefte" einen ausführlichen Bericht erstattet, der in seinen Hauptzügen vielen Kollegen interessant und anregend sein dürfte.

„Je mehr ich," so versichert er, „den großen Gewinn merke, der mir und meinen Schülern durch die von ihnen geführten Hefte erwachsen ist, desto unbegreiflicher, oder wohl zutreffender gesagt! desto beklagenswerter erscheint es mir, daß so viele Kollegen davon gar keine Ahnung haben, und desto lebhafter wünschte ich, daß die „Allgemeinen Bestimmungen" den betreffenden Passus § 11 nachdrucksvoller hervorgehoben und eingeschärft hätten.

Er hat uns, um es von vornherein in prägnantester Kürze zu sagen, allezeit in heilsamen Schranken gehalten. Wie das? Meine sämtlichen Präparationen haben, seitdem wir diese Hefte in sorgsamen Gebrauch genommen, ein viel bestimmteres, klareres Ziel als ehedem; denn sie werden nun stets strengstens geordnet nach Maßgabe der mich bewegenden Fragen: Welches ist der für meine Schüler unbedingt notwendige, nicht nur für ihr gegenwärtiges, sondern auch für ihr zukünftiges Leben nützliche und heilsame Schatz, den sie durch unsere gemeinsame Arbeit gewinnen sollen? Wie leite ich sie an, daß sie das von ihnen durch Selbstbeobachten, Selbstbeschreiben, Selbstdenken ꝛc. Gefundene als ein wertvolles, in nächster und späterer Zeit wohl verwendbares, unentbehrliches Gut erkennen und es darum auch gern aufnehmen und, in knappster Form zusammengefaßt, sorgsam bewahren? —

Und so macht es sich dann beim Unterricht meist wie von selbst, daß ich einmal mahne: Merkt wohl, das jetzt Erlernte wird euch im spätern Leben (bei dieser oder jener Gelegenheit!) gar wohl zu statten kommen! — oder ein andermal: Es wird euch Freude machen, mit dem heut Gelernten euren Eltern oder

andern Nahestehenden gelegentlich einen Dienst leisten zu können! — oder daß ich auch die Versicherung hinzufüge: Vater und Mutter und andere werden sich freuen, aus diesen euern Eintragungen deutlich zu ersehen, daß ihr hier sowohl Nützliches fürs praktische als auch Heilsames fürs ewige Leben gelernt habt!

Hiermit komme ich auf zwei andere sehr schätzenswerte Gewinne, die mir und meinen Schülern aus den von ihnen geführten Heften erwachsen sind: 1. Es mußte mir darauf ankommen, daß die gefundenen Unterrichts-Resultate deutlichst, unmißverständlich und auch sprachlich-korrekt eingetragen würden, und darum erschien es zweckmäßig, öfter schon gegen das Ende der Lehrstunde, meist im letzten Viertel derselben, die Schüler zu einer vorläufigen Eintragung des Neuerlernten in ihre Diarien zu veranlassen, mitunter auch unter meiner Kontrolle eine gegenseitige Korrektur dieser Vorarbeiten auszuführen. Dabei bemerkte ich stets mit Genugthuung, daß meine Schüler recht freudig an diese Arbeit gingen. Vordem hatte ich nicht selten wahrgenommen, daß sie in der letzten Hälfte der Lehrstunde (z. B. der deutsch-sprachlichen oder geographischen 2c.) zu ermüden anfingen. Sobald sie aber nach einer ½ oder ¾stündigen tüchtigen Denkarbeit zum Schreiben (mehr selbstthätig!) übergehen durften, blieben sie leiblich und geistig frischer, regsamer, lernfreudiger. Ähnliche Erfahrungen haben ja auch bekanntlich die „Philanthropen" gemacht, die in der Regel nicht länger als eine halbe Stunde unterrichteten und in der folgenden halben Stunde ihre Schüler meist körperliche Übungen vornehmen ließen. Ich bedauere lebhaft, daß der heranwachsenden Jugend in unsern Schulen zu einer freiern Selbstthätigkeit viel zu wenig Anregung gegeben und Raum gelassen wird. Dementsprechend ist die Bemerkung Goethes: „Die Jugend will weniger unterrichtet als angeregt (d. i. zur Selbstthätigkeit!) werden."

Was nun meine Schüler in den Lehrstunden als besonders wichtig und behaltenswert erkannt und zusammengefaßt, öfter auch schon vorläufig aufgezeichnet haben, tragen sie dann zu Hause in die fraglichen Hefte ein. Es ist dies stets nur ein mäßiges Pensum, das selten mehr als eine Seite einnimmt.

Diese Arbeit erbringt den zweiten, nicht hoch genug anzuschlagenden Gewinn: Fast in allen Häusern werden die Eltern gar bald darauf aufmerksam und dafür interessiert, indem sie es allmählich immer deutlicher merken, daß ich ehrlich und ernstlich bemüht bin, ihre Kinder möglichst sorgfältig und allseitig „fürs Leben" vorzubilden. Selbstverständlich habe ich auch jede Gelegenheit, so z. B. einen „Elternabend", wahrgenommen, um die Mitglieder meiner Schulgemeinde auf den Wert der in Rede stehenden Hefte aufmerksam zu machen. Und so kann es nicht fehlen, daß gerade durch dieses anscheinend einfache Mittel das Band zwischen Haus und Schule ein innigeres, für beide Teile fördersameres wird. Bereits habe ich in dieser Beziehung viele erfreuliche Erfahrungen gemacht; nicht wenige Zeichen der Anerkennung und des Dankes sind mir von Angehörigen meiner Schüler zu teil geworden, welche die in den betr. Heften Anregungen, Weisungen, praktische Ratschläge, für sich selber oder für Freunde und Nachbarn verwendbar, gefunden haben.

Unlängst hatte ich auch noch die Freude, daß mein Kreisschulinspektor bez. der „Schülerhefte" anerkennend äußerte: „Da hätten wir ja ein vortreffliches, ebenso einfach übersichtliches wie zuverlässiges Mittel zur Kontrolle der Schulleistungen!"

---

Der Deutlichkeit wegen scheint es nun noch geboten, daß ich einige bestimmte hierher gehörige Beispiele, bezw. Erfahrungen aus meiner Unterrichtspraxis mitteile. An der hiesigen mehrklassigen Bürgerschule wurde mir zuerst der Unterricht in Deutsch (Schreiben), Geographie und Geschichte zugewiesen. Sofort veranlaßte ich meine Schüler, sich für jeden dieser Gegenstände ein Oktavheft (à 10 Pfennig) anzuschaffen.

In dem für „Litteratur" bestimmten Teil des deutschsprachlichen Schülerheftes werden besonders anregende, beherzigenswerte Aussprüche unserer bedeutendsten Klassiker, zumal solche eingetragen, die als Grundwahrheiten aus ihren bekanntesten Dichtungen herausgestellt, bezw. als Aufsatzthemata verwertet worden sind („Welt- und Lebensanschauungen"!), so z. B. von W. v. d. Vogelweide: „Wer sleht die lewen, wer sleht den risen, wer überwindet jenen und disen, daz tuot einer, der sich selber twinget;" von Logau: „Gottes Mühlen mahlen langsam, mahlen aber trefflich klein; was in Langmut er sich säumet, bringt mit Schärf' er alles ein" ꝛc. — Aufsatzthemen: „Nicht an die Güter hänge dein Herz, die das Leben vergänglich zieren" ꝛc. — „Des Lebens ungeteilte Freude ward keinem Irdischen zu teil" ꝛc. Neben den Namen der bedeutendsten Dichter ꝛc. werden mitunter merkwürdige Daten aus ihrem Leben oder auch charakteristische Aussprüche derselben notiert, z. B. Gellert † 1769 (Geburtsjahr E. M. Arndts und Napoleon I.). Klopstock † 1803, „Messias": „Sing, unsterbliche Seele" ꝛc. Herder † 1803: „Licht, Liebe, Leben!" — „Der Mensch ein Kind der Sorge" ꝛc. Goethe, geb. 1749: „Der Bibel allein bin ich meine sittliche Bildung schuldig." — „Der du von dem Himmel bist, alles Leid und Schmerzen stillest" ꝛc., befreundet mit Schiller und dadurch für ihn „ein neuer Frühling, in dem alles froh nebeneinander keimte" ꝛc. Schiller, geb. 1759: „Ans Vaterland, ans teure, schließ dich an" ꝛc. u. a. E. M. Arndt: „Der ist ein Mann, der beten kann" ꝛc. — „Ich weiß, woran ich glaube" ꝛc. u. s. w. Aus der Metrik und Poetik nur das Wesentlichste, z. B. Trochäische Verse: „Von dem Dome / Schwer und bang / Tönt die Glocke / Grabgesang" ꝛc. — Jambisch-anapästisch: „Was glänzt dort vom Walde im Sonnenschein" ꝛc. — Daktylisch: „Lobe den Herren, den mächtigen König" ꝛc. Die neue Nibelungenstrophe: „Es stand in alten Zeiten" ꝛc. — Die neue Hildebrandsstrophe: „Befiehl du deine Wege" ꝛc. Alexandriner: „Nun danket alle Gott" ꝛc. (Von ältern Formen die „Allitteration": „Roland der Ries'" ꝛc. und Assonanz: „Der alte Barbarossa" ꝛc.)

In den für „Grammatik" bestimmten Teil des deutschsprachlichen Heftes werden die wichtigsten der „Anschauungsbeispiele", die ich vor der betreffenden Stunde an die Wandtafel geschrieben, insbesondere solche eingetragen, die hierzulande häufig vorkommende sprachliche Inkorrektheiten beseitigen helfen, z. B. „Längs des Ufers und längs dem Ufer" (längst!), „wegen Ungehorsams", — Die Deklination des Namens „Jesus Christus" („Christe, du Lamm Gottes" ꝛc.), — „Die Zeit Rudolfs v. Habsburg", Die Werke „Friedrich v. Schillers", — „Die Lieben, deren wir uns gern erinnern", — „Wir gedenken gern derer, die uns Liebe erweisen," — „Gedenke unser!" — „Wir gedenken gern unserer Wohlthäter" ꝛc. ꝛc. — Aus der Wortbildungslehre z. B. eine Wortfamilie: „Schlagen (Schlag, schlecht, schlicht, Schlacht), Schlächter, schlaghaft, beschlagen, verschlagen, verschlagsam, Schlachtfeld, schlachtenfroh, vorschlagen ꝛc. Aus der Satzlehre z. B.: „Mein Freund sagte, er lese am liebsten humori-

stische Blätter." „Läse er doch öfter auch mehr lehrhafte Schriften!" („wenn er läse" rc. — nehme und nähme, spreche und spräche rc. — lies, sprich!" rc. — „Der fleißige Schüler erfreut Eltern und Lehrer durch gute Fortschritte" (hierin fünf Satzglieder!) „Wer fleißig ist, erfreut" rc. (Subjektsatz!) — „Vor allem ist es der Fleiß, der uns fördert" (Prädikatsatz!) „Der Schüler, der angestrengt fleißig ist" rc. oder „die Forderung, daß der Schüler Fleiß anwende, ist wohl berechtigt" (Attributivsätze!) „Mit Recht fordert der Lehrer, daß die Schüler fleißig seien" (Objektsatz!) „Wo der Fleiß herrscht" rc. — „Nachdem der Schüler fleißiger geworden" rc. — „Je fleißiger ein Schüler" rc. Der Schüler machte gute Fortschritte, weil er rc. — „Er war fleißig, damit" rc. (Adverbialsätze!)

Zur Sicherstellung der Orthographie z. B.: „Hügelig, adelig, eklig rc., milchig und milchicht rc., Tannicht" (Predigt) rc.

In dasselbe Heft werden gelegentlich der Übung in der lateinischen Kursivschrift die gebräuchlichsten Fremdwörter, sowie auch eine Reihe von „Geschäftsaufsatz-Mustern", z. B. Rechnungs-, Quittungs-, Schuldschein-, Zeugnis-, Vollmachts-, Bürgschafts- (Kauf-, Lehr-, Miets-, Dienst-, Bau-, Pacht-) Vertrags-Annoncen-Formulare, eingetragen. Für diese Aufzeichnungen insbesondere ist mir schon wiederholt von erwachsenen Schulgemeinde-Mitgliedern Dank gesagt worden.

In die für Geographie bestimmten Hefte zeichnen die Schüler einfache, lesliche, übersichtliche Skizzen der wichtigsten Gebirgsverzweigungen und Stromgebiete sämtlicher Erdteile, sowie Umrisse der Hauptstaaten Europas, insbesondere Deutschlands, mit den merkenswertesten, namentlich auf dem Gebiete der Geschichte, der Industrie und des Handels ausgezeichneten Örtern (meist nach den Mustern in den geographischen Leitfäden von Seydlitz!). Auf diesen Umrissen sind Breitengrade, bezw. Wendekreise und Äquator, sowie auch einzelne Meridiane deutlichst markiert, die ersteren selbstverständlich als Hinweise auf Klima, Produkte, Art und Beschäftigung der Bewohner des betreffenden Landes. Sämtliche Skizzen werden in den Lehrstunden zunächst durch gemeinsame Arbeit, durch „Ablesen von der Wandkarte oder dem Globus" rc., festgestellt und von mir auf der Wandtafel (allmählich) ausgeführt, alsdann in den letzten Minuten der Stunde von den Schülern mit Bleistift in ihre Diarien und danach zu Hause (meist mit farbigen Stiften!) in die Geographie-Hefte eingetragen.

Außer diesen Skizzen enthalten dieselben Hefte noch mehrere vergleichende Übersichten, z. B.; Europa 10 Millionen qkm (180 000 □Meilen, Asien fast fünfmal, Amerika viermal, Afrika dreimal, Australien fast ebenso groß. — Europa hat ca. 330 Millionen Bewohner, Asien ungefähr 2½ mal, Afrika ⅔ mal, Amerika ⅓ mal, Australien 1/60 mal so viel. — Königsberg (Hauptstadt der Heimatprovinz!) hat ca. 180 000 Einwohner, Danzig und Stettin 30—40 000 weniger, Hannover und Magdeburg 30—40 000 mehr, Köln, Dresden, Breslau fast doppelt so viel. — Die Heimatprovinz hat ca. 2 Millionen Einwohner, Berlin fast ebenso viel, Hamburg ¼ mal, Wien ¾ mal, Paris 1¼ mal, London zweimal so viel u. s. w.

Desgleichen sind in den Geographie-Heften auch die wichtigsten Verkehrsstraßen, samt den gangbarsten Handelsartikeln derselben (zum Teil in Rücksicht auf die Nähe der Seehandelsstadt Königsberg-Pillau!) vermerkt.

In den Geschichtsstunden werden die herausgefundenen, merkenswertesten Resultate zunächst von einem der tüchtigsten Schüler, gemäß meiner

Andeutungen, (allmählich!) an der Wandtafel zusammengestellt. — Als Hauptgesichtspunkte treten dabei hervor: Die Weltgeschichte ein Weltgericht (eine der wichtigsten Säulen unserer Religion!). Unser Volk ist durch das Christentum ein einiges Volk geworden (Chlodwig, Bonifatius, Karl d. Gr.); es ist (in Gemeinschaft mit den stammverwandten Engländern und Angloamerikanern!) vor andern Völkern berufen und ausgerüstet zum „Träger des Gotteswortes“, zur Durchführung des Reformationswerks, zu einem „Lehr- und Missionsvolke“, darum seine selbständige Entwicklung in Sprache und Sitte ꝛc. sorgsam behütet (Alpen, Rheinstrom, Hermannsschlacht!), und darum ist es auch wiederholt durch gewaltige Zuchtmittel aufgerüttelt und geläutert worden (30jähr. Krieg, die Napoleoniden ꝛc.!) — Die Geschichte des Hohenzollernstaates, „eine Geschichte ohnegleichen“, zeigt deutlichst, daß Preußen „zum Rückgrat Deutschlands“ auserwählt und zugerüstet worden (besonders durch die Verdienste des Gr. Kurfürsten, Friedrichs des Großen, Friedrich Wilhelm III. und Wilhelms des Großen!) u. s. w.

Das Wichtigste aus der Gesellschaftskunde wird an die Hauptmomente in der Entwicklung unsers Staates angeknüpft.

Diese sämtlichen wichtigen Gesichtspunkte sind in den tabellarischen Darstellungen in prägnantester Kürze angedeutet.

Neben mehreren Namen bedeutender Persönlichkeiten sind charakteristische, anregende, spornende Aussprüche derselben notiert.

Viele Kollegen würden sich wohl über die geringe Summe der Namen und Zahlen, die meine Schüler, gemäß ihrer Skizzen und Tabellen in Geographie und Geschichte, zu merken haben, verwundern. Ich bin, offen herausgesagt, zu der Überzeugung gekommen, daß in dieser Beziehung in den meisten unserer Volksschulen immer noch viel zu viel gefordert und das „non scholae, sed vitae“ ꝛc. nicht genügend berücksichtigt wird.

Zu meiner Freude erhielt ich vor zwei Jahren (an Stelle des deutschsprachlichen) den Religions-Unterricht in zwei obern Klassen unserer Schule.

In die für diesen Gegenstand von meinen Schülern geführten Hefte notieren sie vor allem die Hauptzüge des Lebensbildes Jesu, so zunächst die bedeutsamsten Thatsachen, Weissagungen ꝛc. des Pentateuch und der Propheten Israels, damit sie des immer gewisser werden, was der Herr Christus selber seinen Jüngern (z. B. den „Emmaus-Jüngern“ Luk. 24, 26. 27) deutlichst zeigte und was sie, namentlich auch ein St. Paulus (z. B. Apg. 26, 22. 23) klar erkannt hatten und eindringlichst bezeugten, „daß Jesus leiden und dann zu seiner Herrlichkeit eingehen mußte.“ Daran schließen sich Hinweise auf das Typische in vielen alttestamentlichen Persönlichkeiten (wie Isaak, Joseph, Mose, Josua, Simson ꝛc.). Desgleichen aus der neutestamentlichen Geschichte die leuchtendsten Zeichen der großen Macht und Freundlichkeit, der Demut und Sanftmut Jesu.

Demgemäß wird bei der Behandlung des ersten „Hauptstückes“ als wichtigstes Ergebnis herausgestellt: „Das Vorbild (oder die „Fußstapfen“) des Herrn Jesu in der Erfüllung der heiligen Gebote.“ — So z. B. bezüglich des ersten und zweiten Gebots: Der Herr Christus weiset den Versucher zurück: „Es stehet geschrieben, du sollst Gott, deinen Herrn anbeten, und ihm allein dienen!“ Vor jeder Wunderthat blickt er betend auf gen Himmel. Am Grabe des Lazarus: „Vater, ich weiß, daß du mich allezeit

erhörest" ꝛc. Er verharret manche Nacht im Gebete — und schließt wohl seine Bitten meist wie in Gethsemane: „Vater, nicht wie ich will, sondern wie du willst." Seinen Jüngern versichert er: „Meine Speise ist die, daß ich thue den Willen meines Vaters im Himmel." Wie innig betet er Joh. 17: „Vater, ich habe deinen Namen verkläret" ꝛc. In den Stunden der Versuchung und des Todesleidens braucht er keine andern Waffen und Tröstungen als Sprüche aus der heiligen Schrift —, „Er, in dem doch aller Weisheit höchste Fülle!" — Bezüglich des dritten Gebots: der 12jährige Jesus zu seiner Mutter: „Muß ich nicht sein in dem, das meines Vaters ist?" — Er wohnt, nach Luk. 4, an jedem Sabbathtage dem (dürftigen) Gottesdienst in der Synagoge bei —, Er, in dem doch die ganze Fülle der Gottheit! — Bezüglich des vierten Gebots: Jesus war seinen Eltern „unterthan". Er spricht zu Johannes am Kreuz: „Siehe, das ist deine Mutter!! ꝛc. — Fünftes Gebot: Jesus, der rechte barmherzige Samariter, ist umhergezogen und hat wohlgethan und gesund gemacht" ꝛc. — Sechstes Gebot: „Heilger Jesu, Heil'gungsquelle" ꝛc. — „Wer kann Ihn einer Sünde zeihen?" — Siebentes Gebot: Des Herrn Jesu ganze Lebensarbeit bezeugt und mahnt, gemäß Apg. 26, 3: „Geben ist seliger als nehmen," d. h.: in selbstverleugnungsvoller Liebe Entbehrungen ertragen und selbst das Leben für die Geliebten opfern, damit sie keinen Mangel hätten an irgend einem Gut. — Achtes Gebot: „Kein Betrug ist in seinem Munde erfunden" ꝛc. Er ist gekommen, daß er die Werke des Teufels, der ein Vater der Lüge und der Lügner, zerstöre. — Er entschuldigt die Sünderin: „Ihr ist viel vergeben," daher erklärlich, ihre Unermüdlichkeit im Liebeserweisen! „Ich bin das Licht der Welt, und wer aus der Wahrheit ist, höret meine Stimme." — Neuntes und zehntes Gebot: Dringlichst hält er zur Dienstwilligkeit an, er mahnt seine Jünger, z. B. Matth. 10: Gehet hin, helfet, heilet! ꝛc. Desgleichen mahnt er Geheilte zur Erfüllung schuldiger Pflichten: „Gehet hin und zeiget euch den Priestern!" u. s. w.

Die auf die Kirchenhistorie bezüglichen Notizen haben hauptsächlich den Zweck zu zeigen, daß die geschichtliche Entwicklung des Christentums die beredteste, überzeugungskräftigste Apologie desselben ist und wie sich in den gewaltigen Werkzeugen Gottes (einem Paulus, Augustin, Bonifatius, Luther, Calvin, Francke, Fliedner, Wichern ꝛc.) das Leben Christi mächtig erwiesen hat. Wie bei den Notizen aus der Profangeschichte finden sich auch hier Zahlen und Namen in sehr beschränktem Maße, bei letztern aber meist charakteristische, anregende Aussprüche, z. B.: Polykarp † 168. „Sechsundachtzig Jahre diene ich meinem Herrn und Könige" ꝛc. Der 90jährige P. also, als Kind in seinem vierten Lebensjahre, mithin im „Apostolischen Zeitalter", getauft. Baptistische Irrlehre! Auch Irenäus, Origenes und Augustin bezeugen, „daß die Kindertaufe ein von den Aposteln überlieferter Brauch sei." Mark. 10! Joh. 3, 5 befiehlt Jesus die Kindertaufe, da „die Kinder ins Himmelreich gehören", aber „ohne das Wasser und den Geist" (d. i. ohne die Taufe!) niemand hineinkommen könne. (Diese Notizen darum, weil in der hiesigen Schulgemeinde die Sekte der Baptisten schwärmerisch vorgeht und in die Kreise erweckter Christen viel Unruhe hineinträgt!)

† 430 Augustin — („Ein Kind so vieler Thränen und Gebete kann nicht verloren gehen." Sein Bekenntnis: „Was ich Gutes habe, ist, o Gott, dein Geschenk, was Böses, ist mein Werk und gerechte Strafe."

Der Knabe Cyrillus: „Ich traure nicht, daß ich aus dem Vaterhause verstoßen bin, denn ich weiß ein besseres Vaterhaus droben, wohin Gott mich aufnehmen wird“ ꝛc. Ps. 8, 3: „Aus dem Munde der jungen Kinder“ ꝛc.

† 363 Julian „der Abtrünnige“. Aus seinem ganzen Leben, aus all seiner Mühe und Arbeit klingt das Zeugnis heraus: „Du Mann von Nazareth, so hast du doch gesiegt!“ Julian sehr klug und gelehrt; aber „die göttliche Thorheit ist weiser als die Menschen, und die göttliche Schwachheit stärker als die Menschen“ 1. Kor. 1, 25.

† 755 Bonifatius: „Stecket die Schwerter ein und traget mit Ergebung, was Gottes Gnade uns zuschickt. Schon lange habe ich mich nach dem Augenblick gesehnt, da ich zum Frieden eingehen darf.“

1483—1546. Luther: „Hier stehe ich, ich kann nicht anders“ ꝛc.

† 1727 A. H. Francke. „Wanderer, was du erblickst, hat Glaube und Liebe gegründet“ ꝛc. — „Ein Tröpflein Liebe ist mehr wert als ein ganzes Meer der Wissenschaft aller Geheimnisse“ ꝛc. u. s. w.

Im Anschluß an die Geschichte der evangelischen Kirche nach Luthers Tode wird das Wichtigste aus der Geschichte des evangelischen Kirchenliedes (samt den Hauptgedanken der charakteristischsten Lieder!) erlernt und aufgezeichnet. Eine eingehendere Behandlung und Memorieren der „Kernlieder“ bei der Behandlung der betreffenden biblischen Geschichten, bezw. der Perikopen!

Als Resultate der „Bibelkunde“ werden die Hauptgedanken der wichtigsten neutestamentlichen Schriften, meist im Anschluß an die Geschichte ihrer Entstehung, herausgefunden und notiert. So z. B. bezüglich des Römerbriefes: Verfaßt von dem Apostel Paulus auf seiner dritten Missionsreise in Korinth, a. 57 oder 58 n. Chr., mit besonderm Fleiß wohl darum, daß die Christengemeinde in der „Hauptstadt der Welt“ (dem Mittelpunkt des Weltverkehrs!) mit den Grundlehren des Christentums bestens vertraut und in ihrem Glaubens- und Liebesleben ein leuchtendes Muster und Vorbild für alle andern Gemeinden des „Erdkreises“ werden möchte. — Deswegen auch der besondere Zweck, eine recht innige Gemeinschaft zwischen den Juden- und Heidenchristen in Rom herzustellen! Stiftung der Gemeinde? Wahrscheinlich durch Juden und „Judengenossen“ (Proselyten), die zu den am Pfingstfeste in Jerusalem bekehrten 3000 gehörten (Apg. 2, 10. 11). Einfluß Pauli durch Aquila und Priscilla! — Der erste Hauptteil, Kap. 1—11 lehrhaft, der zweite, Kap. 11—16, ermahnend. Kap. 1—3, 21, nach dem „Eingangsgruß“ und der Stellung des „Themas“, Kap. 1, 16. 17, von der Heilsbedürftigkeit aller Völker, der Heiden wie der Juden. Summa: „Wir sind allzumal Sünder“ ꝛc. Kap. 3, 21 bis Kap. 5: Der durch das Evangelium geoffenbarte neue Heilsweg, nämlich die „Rechtfertigung durch den Glauben.“ Kernspruch der christlichen Lehre („Fundament unserer evangelischen Kirche!“) Kap. 3, 21: „So halten wir es nun“ ꝛc., entsprechend dem „Thema“ des Briefes.

Begriff „Glaube“: = 1. ein aus der Lehre („Predigt“, Kap. 10, 17) kommendes Wissen von Gott und seinem heiligen und gnädigen Willen, 2. ein sich vertrauensvoll hingebendes Lieben und 3. ein freudig gehorsames, heiliges Wollen (Beispiele aus dem Leben Abrahams, Pauli und Luthers!) Dadurch gelangen die Gläubigen in eine innige Lebensgemeinschaft mit dem Gott-Erlöser (dessen Wesen „Licht und Liebe“!), so daß selbst ihre Leiber „Christi Glieder“ (1. Kor. 6, 17 und Eph. 5, 30!) und ihnen alles mitgehört, was

sein ist, nämlich sein Sterben und Auferstehen („mit ihm begraben durch die Taufe in den Tod" 2c.), seine Gerechtigkeit und Heiligkeit („stellvertretendes Leiden Christi", zweiter Artikel!) — Darum Kap. 5—8: Früchte der Glaubensgerechtigkeit: Friede mit Gott, Erprobtheit, Bewährung („Erfahrung") durch Trübsal, gewisse Hoffnung auf die vollkommene und ewige Seligkeit und Herrlichkeit (wovon hier schon die Anfänge!). Durch den Glauben wird die Sünde mehr und mehr in uns überwunden und das neue Leben gefördert, vollendet. „Wachstum in der Heiligung!" — Da auch in allen Gläubigen noch immer viel Schwachheit bleibt, so müssen sie in diesem Leben noch allezeit wacker kämpfen, aber wohlgemerkt! — Kap. 9—11: Das „Wollen und Laufen" des Menschen ist nicht die Ursache der erlangten Gotteskindschaft und Seligkeit, sondern allein Gottes Gnade! (1. Kor. 9, 24 und Phil. 3, 12—14!) („Ringe recht, wenn Gottes Gnade dich nun ziehet" 2c.) u. s. w.

Als ein Hauptzweck des bibelkundlichen Unterrichts ist es mir erschienen, die reifern Schüler Waffen auffinden zu lassen gegen die in unsern Tagen häufiger und kecker als vordem versuchten Angriffe gegen das wahre, echte (biblische) Christentum. Zweifellos hat die Schule die heilige Pflicht, in dieser Beziehung recht treulich als Helferin des Hauses und der Kirche einzutreten: Christ sein heißt Kämpfer sein! Und erfahrungsmäßig werden in jedem Kampfe diejenigen Waffen am liebsten und wirksamsten, sieggewissesten angewendet, die der Kämpfer selber (durch eignen Fleiß) erworben, selber zugerichtet, selber gesammelt hat.

Ein besonderer Anlaß, dieser heiligen Aufgabe so sorgsam, vorsichtig weise und gewissenhaft wie möglich gerecht zu werden, war die leidige Erfahrung, daß ein Mitglied meiner Schulgemeinde, ein sog. „freisinniger Herr", in nicht wenigen Familienkreisen Schriften verbreitet hatte, die in meist oberflächlicher Weise absprechende, mitunter hohnvolle Kritik über unser apostolisches Bekenntnis, über die Predigtweise in unsern Kirchen, über Aussprüche unsers Heilandes und seiner Apostel enthalten. Sie tadeln beispielsweise „die Vermenschlichung Gottes" (sein „Denken, Zürnen, Bereuen, Spotten!" 2c.), „der alttestamentliche Gott sei ein „blutgieriger" (Mißverständnis des Opferkultus!), ein „grausamer", der die Mehrheit der Menschen geschaffen, um sie ewig elend zu machen" (Mißverständnis von Röm. 9!); auch Jesus sei „nicht frei von Rachbegier!" (Mißverständnis von Luk. 19, 27: „Meine Feinde, bringet sie her und erwürget sie!" 2c.); er sei auch zu tadeln wegen seiner „Leidensmoral", Weltflucht, Selbstglorifikation, des Mangels an Logik (ein Widerspruch z. B. in seiner Einladung Matth. 11, 28: „Kommet her zu mir alle" 2c., dem Zeugnis: „Ich bin nicht gesandt denn nur zu den verlornen Schafen aus dem Hause Israel!") u. s. w.

So habe ich denn nicht anders können, als meine reifern Schüler öfter darauf aufmerksam zu machen, daß Gott in der heiligen Schrift durch Menschen zu Menschen redet, daß es sehr oberflächlich, thöricht, irreführend sei, wenn man Stellen der heiligen Schrift aus dem Zusammenhange herausreißt, wenn man die eigenartige Situation (unter der dieses oder jenes gesagt und gethan!) nicht berücksichtigt u. s. w. Demgemäß haben z. B. meine Schüler notiert: „Gott „redet", wie Luther sagt, nicht in grammatischen Vokabeln; seine Worte und Gedanken sind wesentliche Dinge. Die ganze Schöpfung ein von Gott gesprochenes Wort!" Desgleichen ist Gottes „Zürnen,

Spotten (Ps. 2), Reue" 2c. nicht menschlicher Art. Er „spottet" z. B., wenn er widerstrebende Thoren durch seine Gerichte zum Spott werden läßt (so nach Apg. 4 der hohe Rat in Jerusalem, als die gefangenen Jünger befreit waren. Julian der Abtrünnige! — Napoleon I., der a. 1812 gerühmt hatte: „Mit meinen 500 000 Bajonetten werde ich die Gebete der Russen zu schanden machen!"). Menschen „spotten" ihres Gottes (Gal. 6, 7), wenn sie seinen Willen wissen und doch dagegen handeln! — Ferner: „Die Begriffe „Gutes und Übel" sind bezügliche (relative). Beispiel: Hiob! Seine (zeitweilige) Verarmung und Erkrankung waren nicht ein Übel, denn sie halfen ihm von der Selbstgerechtigkeit, die ihn ewig elend gemacht hätte, befreien. Rückert: „Wie manches Nehmen giebet, wie manches Zürnen liebet, wie manches Zögern eilet, und manch Verwunden heilet." — Gott ist auch Schöpfer des Bösen als Werk (Jes. 45, 7), das eben durch sein Schaffen aufhört, böse zu sein. Das Böse, als Richtung des Willens, ist des Menschen Werk, als That, von einer Seite angesehen, auch, aber zugleich Gottes Werk, der den Ausbruch des Bösen leitet. — Die Satansmacht, „die wohl das Böse will, doch stets (durch das Eingreifen Gottes!) das Gute schafft!" — Die schwerste Sünde, Christi Kreuzigung, unser höchstes, heilsamstes Gut! Ferner (in Bezug auf Matth. 5, 12 2c.: „Es soll euch im Himmel wohl belohnet werden." Der Lohn unserer Liebe zu Gott ist die Liebe Gottes! Es ist nicht Furcht noch Hoffnung, nicht das Angenehme, was die Liebe jetzt schon mit sich führt oder als künftig verheißt; es ist die innere Schönheit und Herrlichkeit, Güte und unvergleichbare Liebenswürdigkeit Gottes in Christo, was Liebe weckt, erhält, erhöht; je mehr die Seele den Herrn „erkennet" (im Herzen!), je mehr sie ihn liebt!) (entsprechend auch die Art guter Kinder, daß sie den Eltern durch Gehorsam 2c. Freude zu machen suchen, nicht in der Hoffnung auf Belohnung oder aus Furcht vor Strafe!) u. s. w.

Hierzu die ausdrückliche Bemerkung, daß ich mir wohl bewußt bin, meinen Schülern manches zur Aufbewahrung in ihrem Schatze mitgegeben zu haben, was sie noch nicht in seiner ganzen Fülle und Tiefe verstehen. Ich habe es sogar, mit Bezugnahme auf einen bekannten Ausspruch Goethes, für zweckmäßig gehalten, ihnen zu bezeugen, daß manche Erfahrungen in ihrem spätern Leben „zeitigen" würden, was der Kinderglaube willig aufgenommen hätte. Darum freute ich mich herzlich, als ich neulich in einem „Schülerhefte" die Notiz fand: „Manches können wir nicht (d. i. noch nicht recht) verstehn." — Des Lehrers Rat (nach Goethe): „Lebt nur weiter, es wird schon gehn!"

In den Ausarbeitungen für Religion gestatte ich nämlich den Schülern, nach wiederholter Resultat-Zusammenfassung, eine freiere Wahl des Ausdrucks. Darum lasse ich mir die betreffenden Hefte in vier bis sechs wöchentlichen Terminen zur Korrektur abliefern; es füllt alsdann die Anfertigung eines Aufsatzes aus.

Daß ich auch in den andern, z. B. den deutschsprachlichen 2c., Aufzeichnungen — um dem mechanischen Abschreiben nachfolgender Schülerkurse vorzubeugen —, öfter Modifikationen, bezw. Ergänzungen, vornehme, ist wohl selbstverständlich.

Mehrmals habe ich nun auch bereits die Freude gehabt, daß Kollegen durch meine Vorstellungen und mein Beispiel angeregt worden sind, mir nach-

zunahmen. — Von erfreulichen Erfahrungen, die sie infolgedessen gemacht, möchte ich schließlich noch diese erwähnen: Ein Rechenlehrer läßt in die hierfür bestimmten Hefte „Normalaufgaben aus dem praktischen Leben und für dasselbe“ einschreiben, so namentlich einige Ein- und Verkaufs-Ausrechnungen, desgleichen etliche Zins-(Diskonto-), Zinszinsen-, (Sparkassen- und Markenbücher!-), Invaliden-Renten-Berechnungen, desgleichen auch verschiedner Raum- (z. B. Garten-, Hof-, Hausfundament-) und Körper-Berechnungen.

Auch dieser Kollege hat schon wiederholt die Genugthuung gehabt, daß ihm dafür von Eltern seiner Schüler Dank zu teil geworden ist.

Ähnliche Erfahrungen hat ein Lehrer der Naturkunde gemacht, nachdem er in die für diesen Gegenstand von seinen Schülern „geführten Hefte“ eine Summe gemeinsam gefundener Resultate hat eintragen lassen, die für das praktische Leben unmittelbar verwertbar sind, so z. B: Welche Vorsicht anzuwenden ist in Rücksicht auf schädliche Tiere, Gewächse rc., welche Mittel zunächst bei Vergiftungsfällen, Schlangenbiß rc. anzuwenden sind, dementsprechend bei Gelegenheit der Anthropologie die wichtigsten hygienischen Regeln. Dazu die Zusammenstellung der in nächster Umgebung vorkommenden, von den Schülern gesammelten Pflanzen, gruppiert nach ihren eigenartigen Kennzeichen! Ähnlich eine Zusammenstellung der Tiere im heimischen Bezirk! Desgleichen auch eine kleine Mineraliensammlung! Als Resultate physikalischer Lehrstunden (Chemie) sind Notizen gemacht über Verwertung der Elektrizität (elektrische Bahnen-Signalapparate in Zimmern, auch gezeichnet!), der Gase (Vorsicht bei Ofenheizungen!), der Telephon-Einrichtungen, über Vorsicht beim Gebrauch des Petroleums, des Chlor, Brom rc., das Beachtenswerteste aus der Chemie der Nahrungsmittel, über zweckmäßige Aufbewahrung von Vorräten u. s. w.

„Diese Schülerhefte“, so äußerte neulich einer meiner Kollegen erfreut, „erinnern mich an das „Ei des Kolumbus“. Denn ehe ich diese Hefte in Gebrauch genommen, war es mir oft überaus schmerzlich zu bemerken, daß meine Schüler Unterrichtsresultate, die ihnen nach meiner Meinung und nach meinem Wunsche „fürs Leben“ von Nutzen sein sollten, nach Jahr und Tag vergessen hatten. Aus solchen Nöten und Sorgen bin ich nun aber dank dieser Hefte glücklich befreit.“

Allen aus meiner Schule austretenden Schülern habe ich in meinen Abschiedsworten stets dringend ans Herz gelegt, den in ihren geschriebenen Heften gesammelten Erwerb nicht nur als ein Zeugnis ihres hier bewiesenen Fleißes sorgsam zu bewahren, sondern ihn auch des öftern als guten Freund zu Rate zu ziehen, der ihnen in vielen Fällen des bewegten Lebens und auch zur Erlangung ewigen Heils wertvolle Weisungen geben würde. — Und wie viel freudiger gehe ich nun an die oft so schwere, verantwortungsvolle Schularbeit, nachdem ich wiederholt erfahren, daß ich nicht vergeblich gemahnt habe. L.

---

# Persönlichkeit.

## Ein Nachklang der Jubelfeier der Orsoyer Präparandenanstalt.

„Unser Wissen ist Stückwerk, und unser Weissagen ist Stückwerk. Wenn aber kommen wird das Vollkommene, so wird das Stückwerk aufhören.“ Dieses

Apostelwort hat auch heute nach 1800 Jahren seine Wahrheit nicht verloren. Das Beste, das Letzte, das eigentliche Wesen der Dinge entzieht sich noch immer unsern Blicken, und so wird es bleiben. Mehr als alles übrige Geschaffene ist der Mensch selbst ein immer neu interessierender, aber auch immer gleich spröder Gegenstand für unser Streben nach Erkenntnis. Wer sich das Ziel setzt, einen Menschen, besonders aber einen bedeutenden Menschen, ganz kennen, ganz verstehen zu lernen, der wagt sich an eine unlösbare Aufgabe. Manches bemerkt man zwar schon beim ersten aufmerksamen Anschauen; je länger das Studium dauert, um so mehr, aber auch um so langsamer vervollständigt sich das geistige Bild. Können wir aber, so viel Züge wir auch sammeln, je das Bild des wirklichen Menschen zu haben glauben? Je tiefer wir eindringen, um so mehr wird es uns klar, daß alles Wahrgenommene nur das Außenwerk ist, daß das eigentliche „Selbst" des Menschen, von dem alles Thun und Treiben, von dem das ganze „Sein" ausstrahlt, gleichsam ein mathematischer Punkt ist, den man nicht messen und sehen, für den man nur den Ort angeben kann. Dieser rätselhafte Punkt ist die Persönlichkeit.

Stückwerk ist unsere Kenntnis des Menschen; seine Persönlichkeit können wir nicht ergründen. Stückwerk ist auch das Leben des Menschen, ebenfalls wieder um seiner Persönlichkeit willen. Auch von seinem Leben muß gesagt werden: es ist Stückwerk. Wenn aber das Vollkommene kommen wird, dann wird das Stückwerk aufhören. Das Vollkommene scheint diesem Erdenleben versagt zu sein. Aber doch giebt es Menschen, wahre „Persönlichkeiten", die uns wie durch einen Schleier das Vollkommene ahnend schauen lassen. Wenn der Apostel dem Stückwerk das Vollkommene gegenüber stellt, so denkt er dieses als das Ganze, Ungeteilte, Einfache. Und so haben wir an dieser Stelle thatsächlich auch den Gegensatz zu fassen. Es handelt sich um den Gegensatz zwischen Einheit und Vielheit. Unter zwei Gesetzen steht der Mensch; das eine ist von oben, das andere von unten. Jenes ist das der Einheit, dieses das der Vielheit. Das letztere beherrscht den „natürlichen" Menschen. Wenn wir leben und handeln als Bürger des Staats und der Gemeinde, als Glieder einer Familie oder Kirche, wenn wir diesmal von sittlichen, dann von religiösen, dann wieder von Nützlichkeits- und Geschäftsrücksichten oder vom Herkommen uns leiten lassen, dann sind wir Stückwerk. Wenn wir mit unsern Mitmenschen zu thun haben im Beruf, im Geschäft, im Verkehr der Straße oder des Wirtshauses, da handeln wir vielfach gar nicht aus uns selbst heraus, als rechte Persönlichkeiten. Ja wenn uns jemand darauf aufmerksam machen wollte, daß wir doch in all diesen Beziehungen auf andere wirken sollen als Menschen, mit dem, was wir unserm eigentlichen Wesen nach sein sollen, nämlich als Persönlichkeiten, da würden wir eine solche Zumutung vielfach mit erstauntem Lächeln zurückweisen; das „Vollkommene" liegt uns so fern. —

Wenn der Mensch etwas Ganzes wäre, so möchte er es wohl noch am ersten im Augenblick seiner Geburt sein. Aber mit seinem ersten Lebenstage fängt auch sein Stückwerk an. Da beginnt sogleich seine Erziehung durch Menschen, Dinge und Verhältnisse. Der ursprüngliche, triebmäßige Strom seines eigensten Lebens ist bald eingedämmt durch allerlei Gewöhnung und Schulung. Wie wenig handelt er da aus sich selbst heraus. Viel aufmerksamer, als man gewöhnlich ahnt, giebt sich das Kind allem hin, was es an den „Großen" sieht und hört. Und leider verlernt mancher die Kunst der Nachahmung sein Lebtag

nicht, besinnt sich sein Lebtag nicht auf sich selbst, ist jederzeit ein Sklave eines Fremden, ein tönend Erz und eine klingende Schelle, eine Maschine ohne eigenes Leben. Denn nicht das ist sein Eigenstes, daß er Arm und Bein bewegen kann, daß er Vorstellungen in sich aufnimmt und allenfalls Gedanken danach bildet, sondern daß er sich auf sich selbst besinnt und aus seiner eigenen Persönlichkeit heraus lebt. Freilich giebt es verschiedene Grade des Maschinenmäßigen. Je und dann kommt es auch bei dem tiefst Stehenden wohl zu einem Ahnen dessen, was er sein sollte. Der vielgewandte Staatsmann und Richter, der die Dinge und die Menschen zu nehmen weiß, wie es ihm gerade am besten auskommt, der noch soeben sich mit der spöttischen Frage: was ist Wahrheit? von dem abwandte, der wie kein anderer sein eigenstes Leben lebte, er erfährt doch ein Sichregen seines besten, innersten Lebens; „er trachtete danach, ihn loszulassen.“ Da haben wir das Urbild des Konventionellen, wie es die Geschichte für alle Zeiten gekennzeichnet hat. Aber wer will den ersten Stein auf ihn werfen? Wir sind seines Geschlechts.

Sollte unser Wesen von Anbeginn so zwiespältig gewesen sein? Wenn wir auch nie das nach seinem Vollsinn ermessen können, daß Gott den Menschen zu seinem Bilde geschaffen hat, so viel ist doch gewiß: Als Gott den Menschen besuchte in seinem Heimwesen und mit ihm wandelte und Zwiesprach hielt unter den Bäumen seines Gartens, da war in dem Menschen nur e i n Strom des Lebens: der aus Gott. Weder gab es bei ihm den Gegensatz von „gut“ und „böse“, noch jene Mittelschicht von vorgeblich gleichgültigen Dingen, die weder das eine noch das andere sind. In ihm lebte das Gesetz der Einheit. Und er k a n n t e auch kein anderes; erst sein Fall brachte ihm auch diese Frucht. Seitdem ist unser Wesen zwiespältig, so sehr, daß es uns immer als etwas Außerordentliches, Großes, ja auch Lächerliches erscheint, wenn wir einen Menschen ein Leben der Einfalt führen sehen, ein Leben, in welchem alle Ausstrahlungen übereinstimmen mit dem göttlichen Urgrund, dem Sittlich-religiösen, worin sich das Persönliche vollendet.

Wenn wir einen solchen Menschen finden, da wollen wir auf ihn sehen mit Freude und Stolz. Er selbst wird von sich bekennen: Aus Gottes Gnade bin ich, was ich bin; so wird er seine Größe krönen. Aber auch hier dürfen wir denken: Wir sind seines Geschlechts. Was ist es doch um eine solche rechte P e r s ö n l i c h k e i t! Fest und sicher steht sie da in ihren Entschlüssen und in ihrem Handeln. Wohl k e n n t sie mancherlei Motive, aber sie s c h ä t z t sie verschieden. Was am meisten dem Guten diene, das sagt ihr ein sicherer sittlicher Takt, und dann giebt es kein Schwanken und kein Markten mehr. Furchtlos steht ein rechter Mensch da allem Widrigen gegenüber; was ihn auch treffen mag, das Bewußtsein, das Gute gewollt zu haben, erhebt ihn über alles. Ja in gewissem Sinne möchte man ihn unfehlbar nennen. Nicht als ob er nicht irren könnte. Aber der Irrtum kann nur in Nebensächlichem liegen. Hat er sich auch über das Thatsächliche der Verhältnisse getäuscht — was dem Sittlichen leicht geschieht, weil er weltfremd ist —, ja ist die Wirkung dessen, was er gethan, infolge dieser Täuschung eine ganz andere, als er beabsichtigte, das ist doch nicht das Wesentliche. Das Gute kann auch bei verfehlten äußeren Maßnahmen nicht untergehen; es wird sich irgendwie auswirken, so daß es nicht vergeblich gethan ist; es wird seine Frucht bringen zu seiner Zeit.

Mutig und unerschrocken steht er da. Nachdem er in dem Größten und

Schwersten bestanden, nachdem er der großen Masse, der Mode und den Schlagwörtern der Zeit getrotzt — mag auch die Welt ihn darum als einen Sonderling belächeln —, nachdem er den Mut gefunden, dem Stern im eigenen Innern zu folgen, seinen Weg zu gehen unbekümmert um fremdes Thun und Meinen, kann ihm alles andere klein und unbedeutend erscheinen. Inmitten der Ängstlichen, Verlegenen, Bedenklichen, Schwankenden steht er da als der Fels im Meer.

Woher diese überwältigende Kraft und Schönheit? — Hier stehen wir außerhalb der Grenzen des „Natürlichen". Wenn der Mensch allem den Abschied gegeben, worein er sonst seinen höchsten Stolz setzen mag, dann können in dem wahrhaft demütigen himmlische Kräfte sich vollenden; — und wenn wir Glauben haben, werden wir die Herrlichkeit Gottes sehen. —

Wie wird ein solcher Mensch seine Eigenart bewähren, wenn ihm der Beruf eines Lehrers und Erziehers zugefallen ist? Wie er in sich das Sittliche als das eigentlich Wertgebende erkannt hat, so wird ihm dies auch bei seinen Schülern als das Wichtigste erscheinen. Davon kann man zwar, nachdem die Herbartsche Schule so viel für diesen Gedanken gethan hat, kaum noch reden, ohne sich selbst trivial vorzukommen. Aber wenn wir uns einmal die Gewissensfrage vorlegen, wie weit wir es denn darin gebracht haben, so müssen wir doch zu der Überzeugung kommen, daß die theoretische Arbeit für Klarstellung und Verbreitung der Wahrheit vom erziehenden Unterricht die rechten Früchte in der Praxis noch nicht gebracht hat. Und worin ist der Grund dafür zu suchen? Darin, daß nur eine Erzieherpersönlichkeit in dem oben gekennzeichneten Sinne mit wirklichem Erfolge sich dieser Aufgabe hingeben kann. — Ohne es zu wollen, ja gegen seinen Willen kommt man immer wieder dahin, seinen Schülern von vornherein ein bestimmtes Maß des Lernstoffes zuzuschreiben. Wohl weiß man, daß unter ihnen Begabte und Unbegabte sind. Daß von den ersteren ein möglichst hoher Prozentsatz da sei, ist einem von größter Wichtigkeit. Wer vermöchte aber alle diese Gedanken zunächst ganz hintanzustellen, sich zunächst allein das Ziel zu setzen, aus den Schülern rechte Persönlichkeiten zu bilden, ohne Rücksicht darauf, ob sie bei dem dann einzuschlagenden Verfahren auch die meisten Kenntnisse sammeln und im Examen und bei Revisionen diese nachweisen können? Man kann hier nicht einwenden, daß der rechte Erzieher gerade den Unterricht als Erziehungsmittel benutzen werde, daß also durch ein richtiges Unterrichtsverfahren auch die Erziehungsaufgabe ihre beste Lösung schon finden werde. Es kommt hier darauf an, worauf — ob auf Erziehung oder auf den Unterricht — von vornherein alles abgesehen ist. Dem Lehrer, der selbst eine rechte Persönlichkeit ist, wird es weniger wichtig sein, wie die Prädikate in den Kenntnissen und Fertigkeiten ausfallen, wenn er nur das Betragen, die Treue und Gewissenhaftigkeit anerkennen kann. Dabei wird sich der Maßstab, mit dem sich Schüler gewöhnlich selbst messen, sehr verändern. Während den begabten Schülern sonst das Leben leicht dahin fließt, weil sie ja allen Anforderungen gewachsen sind, die Schwachen dagegen unter beständigem Druck stehen, weil sie immer hinter den Anforderungen der Schule zurückbleiben, wird nun Lob und Tadel gerecht verteilt werden. Jetzt wird jeder geschätzt mit Rücksicht auf das ihm verliehene Pfund. So kann es dem Begabten geschehen, daß er, obgleich er das Durchschnittsmaß gut erfüllt, ernst getadelt wird, während die weit geringeren, aber den Kräften angemessenen Leistungen des Schwachen An-

erkennung finden. Wenn die Schüler die Gerechtigkeit des Lehrers überhaupt schon hoch anschlagen, so muß eine Gerechtigkeit dieser Art, die nach diesem Maße Licht und Luft gleichmäßig verteilt, besonders ihr Herz gewinnen. Sie wird aber auch ihr Gewissen wecken. Daß dabei die Erfolge des Unterrichts, so wenig es darauf in erster Linie abgesehen war, die besten sein müssen, liegt auf der Hand, jetzt ist zwischen den sittlichen Kräften und der Bildung ein Verhältnis hergestellt: Die Schularbeit wird als eine sittliche Aufgabe betrachtet und betrieben.

Da ist kein ängstliches Schielen nach Forderungen des Lehrplanes, die laut Verfügung zu erfüllen sind. Wie oft wird gerade dadurch dem Lehrer die Freude am Unterricht, vor allem aber die persönliche Hingabe an die Schwächern verkümmert! Hier sind vielmehr die beruflichen, ich möchte sagen geschäftsmäßigen Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler in den Hintergrund gedrängt, da können die rein menschlichen um so mehr hervortreten. Jetzt ist Raum für wirklichen Umgang, für rechte Fühlung in allen rein menschlichen Berührungspunkten. Jetzt wird die Arbeit wie die Erholung, Leid wie Freude, kurz alles persönliche Erleben ein Band der Herzen werden.

Und in ähnlicher Weise werden, wenn eine solche Persönlichkeit zum Leiter einer Unterrichtsanstalt berufen ist, die Mitarbeiter zu ihr in einem ganz neuen, mit dem landläufigen wenig vergleichbaren Verhältnis stehen. Auch die Lehrer werden sich zunächst nicht als Arbeiter betrachtet finden, die ein gewisses Maß Ziegel zu erfüllen haben, sondern als Menschen. Es wird von ihnen nicht ein von vornherein zu bestimmendes Maß von Leistungen verlangt, sondern darauf wird der höchste Wert gelegt, daß jeder mit seinem Pfunde wuchere. Hier ist kein Raum für bloß geschäftsmäßiges Nebeneinanderarbeiten; jeder merkt, daß der andere ihm sein bestes Teil, sein persönliches Wohlwollen und seine persönliche Teilnahme, daß er damit sich selbst ihm hingiebt, da wird er mit gleicher Gabe zu vergelten trachten. Auf diese Weise dient der Übergeordnete dem Untergeordneten, aus diesem Dienst wird sich auf die natürlichste Weise eine dem ganzen gedeihliche Herrschaft gestalten.

Freilich, so möchte man sagen, eins wird einem solchen Menschen eher widerfahren, als anderen: er wird sich häufiger getäuscht finden. Eine Hingabe von dieser persönlichen Art kann nicht geschehen ohne Vertrauen. Wie kann man dies aber haben zu einem noch Fremden? Es ist wahr, hier muß Gutes vorausgesetzt werden, von dem man noch nichts weiß; es muß antizipiert werden, als wäre es schon gewährleistet. Und doch ist diese Sorge überflüssig. Wer möchte solches Vertrauen mit Bewußtsein täuschen? Dazu gehört ein Grad von Verdorbenheit, der glücklicherweise selten ist. Dies Zutrauen, unmotiviert, wie es ist, ist dem Psychologen ein Rätsel, dem Guten eine Himmelsblume, wie das Zutrauen eines Kindes. Wer es in seiner Reinheit und Schöne recht erkannt hat, kann es nicht durch Treulosigkeit entweihen. — Aber in diesem Erkennen scheint eine Schwierigkeit zu liegen. Oder ist darauf so sicher zu rechnen? Der Pessimismus dürfte hier doch wohl nicht im Recht sein, so sehr auch der Augenschein für ihn sprechen mag. Der Mangel liegt nicht darin, daß die Fähigkeit des Menschen, das Gute zu sehen und an ihm Wohlgefallen zu haben, so selten wäre, sondern darin, daß wahres Wohlwollen, reine Herzensgüte selten ist. Wer diese Güter nicht mehr schätzen kann, der vollendet auch in sich

eine Einheit, aber eine solche, die der des Guten diametral entgegengesetzt ist; das absolut Böse beginnt in ihm seine Herrschaft.

Wir dürfen nicht bloß an das Gute, sondern auch an eine Zeugungskraft des Guten glauben. Wo Menschen in wahrer Liebe, in aufrichtiger Dankbarkeit einander nahe treten, da wird sie offenbar. Die Erfahrung wird es einem jeden bestätigen, daß, wenn er Förderung in seinem besten Sein erfahren hat, dies geschehen ist durch andere Menschen, durch rechte Persönlichkeiten. Der Heiland vergleicht den Menschen einem Feigenbaume. In der werbenden Kraft des sittlich Schönen sollen seine Früchte vor allem offenbar werden. Dann geht in Wahrheit von ihm ein Strom aus, der in das ewige Leben quillet.

---

# Warum nehmen die Eisenbahn-Unfälle zu?[1])

Warum die Eisenbahn-Unfälle zunehmen? Nach Zahl und Umfang! Diese Frage schwebt auf so vielen Lippen, daß der Versuch einer Antwort wohl entschuldbar erscheint. Sie ist kurz, und niemand dürfte sich wohl dagegen erheben: die Sicherheit auf Eisenbahnen steht im geraden Verhältnis zu dem Ansehen, in dem die Qualität der persönlichen Dienstleistung steht. Solange das Eisenbahnwesen jung war, wurde auf die Qualität der Dienstleistung oben und unten der allergrößte Wert gelegt. Die Unvollkommenheit der Hülfsmittel zwang dazu; die Tüchtigkeit des Individuums mußte diese Unvollkommenheit ersetzen; und deshalb bemühte man sich, zu jedem einzelnen Dienstzweige die specifisch Geeignetsten zu wählen und sie in geeigneter Weise in dem betreffenden Dienste zu erziehen. Und darauf kommt es in der That an. Seit Lokomotive und Schienenweg erfunden sind, ist, außer auf dem Gebiete des Signalwesens, eigentlich doch keine durchgreifende Erfindung im Eisenbahnwesen gemacht worden. Alles sollte sich demnach um die Vertiefung der einzelnen Dienstzweige drehen, denn die Kunst aller Verwaltung beruht auf der Entwicklung der individuellen Dienstleistung. Im Laufe der Zeit hat sich das jedoch wesentlich geändert, und zwar sowohl oben als auch unten. Specifische Kenntnis des Eisenbahndienstes erschien für die Dienstleistung immer mehr und mehr entbehrlich, und allmählich schlich sich die Meinung ein, die Vorschrift und die Strenge ihrer Handhabung sei das Wichtigste; auf das Individuum und seine Durchbildung komme es gar nicht an. Das Blocksignal und die automatische Weichenstellung gelten als Ersatz für jegliche Ausbildung, und diesen mechanischen Hülfsmitteln gegenüber sind Pflichteifer und Diensttreue so sehr in Mißkredit geraten, daß successive aus den Menschen selbst ebenfalls Automaten werden, die natürlich auch in demselben Augenblick versagen, in dem an der mechanischen Reihenfolge irgend eine Unterbrechung eintritt. Das Signal ist vorhanden, wozu noch sorgsam nachsehen, ob es richtig gestellt ist, ob der Signalmann seine Pflicht gethan hat! Er ist ja dafür verantwortlich, sagt sich der Maschinenführer; und der Signalmann kalkuliert: da steht meine Scheibe genau nach Vorschrift; was kümmert mich der Zug sonst noch? — Auf diesem

[1]) Dies Gutachten stammt von einem östreichischen Eisenbahndirektor Sochor und wurde von Dörpfeld für wichtig genug gehalten, es eigenhändig abzuschreiben. Daher geben wir es hier wieder; es paßt auch jetzt noch! D. H.

Punkte liegt das Geheimnis der immer häufiger wiederkehrenden großen Unfälle. Das übermäßige Vertrauen in die mechanischen Sicherheitsmittel hat nach und nach dazu geführt, den Wert der individuellen Thätigkeit auf Eisenbahnen zu unterschätzen. Auf der einen Seite werden die Leistungen der Eisenbahnen maßlos gesteigert und auf der andern Seite glaubt man, die mechanischen Hülfsmittel seien ausreichend, um sich von besonderer Qualifikation der Eisenbahnbediensteten emancipieren und um auch in Ansehung der Wahl zum Eisenbahndienste Angebot und Nachfrage als allein entscheidend betrachten zu dürfen ... Gelenkigkeit zu allem und jedem scheint mehr und mehr höher im Werte zu stehen als ein verläßliches „Können"; und daraus erklärt sich auch, wie man dazu gelangt ist zu glauben, es sei weniger damit zu erzielen, daß man im Eisenbahndienste belohnt, wenn dauernd nichts geschehen ist, als damit, daß man das allergrößte Gewicht darauf legt, in jedem Falle sorgsam zu strafen, wenn „etwas geschehen ist". In der Verminderung der Wertschätzung der Individualität und der Erziehung und Eignung des Eisenbahnbeamten liegt jedoch die allergrößte Gefahr für Gegenwart und Zukunft. Gerade deshalb erscheint auf diesem Gebiete die weitgehendste Fürsorge um so dringender geboten, weil auf den inneren Wert des Eisenbahnbeamten viel, viel mehr ankommt, als auf die sorgsamste Ausbildung automatisch wirkender Hülfsmittel.

---

## Über die Grenzen der Schulerziehung.

Darüber finden sich in einem Aufsatze von Prof. Dr. Fr. Paulsen (Preußische Jahrbücher, 28. Band, Heft I [April 1897]) folgende treffende Bemerkungen:

„Es giebt eine Ansicht, die Schulordnungen eine Art Vollmacht beilegt. Es ist die Ansicht, die sich in dem Satze ausdrückt: wer die Schule hat, hat die Zukunft. Sie will ja wohl sagen: wer die allgemeinen Bestimmungen über Lehrerbildung und Schulunterricht erläßt, der hat es in der Hand, die Gedanken zu bestimmen, die das künftige Geschlecht denkt. Schulordnungen sind das Mittel, den Geist der Zukunft zu binden.

Ich halte diesen Glauben, der heute in weiten Kreisen, bei sonst einander entgegengesetzten Parteien herrscht, für einen Aberglauben. Der Wind wehet, wo er will, oder wie es eigentlich heißt, der Geist geistet, wo er will, er läßt sich keineswegs durch Schulregulative einfangen und binden. Nicht einmal die Lehrer hat, wer „die Schule hat", d. h. seine Parteidoktrinen der Schule aufzwingt; noch weniger hat er die Eltern und die Kinder. Im Gegenteil, es gilt auch hier ein Wort Goethes: Jedes ausgesprochene Wort erweckt den Gegensinn; wird mir mit äußerem Zwang geboten, was ich als Wahrheit lehren oder aneignen soll, so reagiert dagegen das Selbstbewußtsein, ja der Selbsterhaltungstrieb des Geistes, dessen Wesen, wie die deutsche Philosophie seit Kant einmütig bekennt, die Freiheit ist. Eigene und freie Überzeugungen haben einen unwiderstehlichen Trieb und eine große Kraft, sich fortzupflanzen; gebotene Überzeugungen, eine contradictio in adjecto, haben weder Trieb noch Kraft, sich fortzupflanzen.

Wer hierin psychologischer Überlegung nicht folgen will, den mögen die historischen Thatsachen belehren. Die Versuche, durch Drang und Zwang in der Schule gewisse Denkrichtungen bei dem heranwachsenden Geschlechte hervorzu-

bringen, haben immer den entgegengesetzten Erfolg gehabt. Der Pietismus des vorigen Jahrhunderts hat das Geschlecht der Aufklärung erzogen: Friedrich der Große ist der Sohn Friedrich Wilhelms I., des Freundes und Verehrers Franckes in Halle; Nikolai und Kant, Winkelmann und Reiske sind durch die Schule des Halleschen Pietismus gegangen. Die Aufklärung hat die Romantik, die Romantiker haben die Generation von 1848 erzogen; und aus Raumers und Stiehles Regulativschulen sind die nationalliberalen Kulturkämpfer hervorgegangen. Oder man blättere die Geschichte unsrer westlichen Nachbarn durch; das lange Schulregiment der Kirche hat den Geist von 1789 groß gezogen, — Voltaire ist ein Schüler der Jesuiten. Aus der Schule der Revolution sind die Männer der Restauration hervorgegangen; die Restauration hat die Achtundvierziger erzogen. Daß die englische Geschichte in weniger akuten Krisen verlief hängt wohl auch damit zusammen, daß es in diesem Lande kein Schulregulativ gab, daß der Versuch, durch staatliche Lehrordnungen die Gesinnungen der heranwachsenden Generation zu binden, ihm fremder geblieben ist. Die Achtung vor der Freiheit und der Selbstbestimmung erzeugt die Achtung vor dem Gesetz und vor der Vergangenheit, der Zwang erzeugt den Gegendruck und den Umschlag ins Gegenteil, das ist die Lehre der Geschichte.

Sie bedarf kaum der psychologischen Interpretation. Wozu der Jugend allzu viel und mit allzu viel Beflissenheit zugeredet wird, das wird ihr verdächtig, man merkt die Absicht und man wird verstimmt; wovor mit allzu viel Eifer gewarnt wird, das verliert seine Schrecken, ja es gewinnt einen eigentümlichen Reiz, den Reiz des Verbotenen. Man braucht der Jugend nur von schuldiger Ehrfurcht und Liebe viel zu reden, und die Ehrfurcht und Liebe verschwindet. König Lear hat darüber seine Erfahrungen gemacht; sie werden ganz ebenso von den Völkern gemacht, daher die große Gefahr eines Übermaßes patriotischer Beredsamkeit. Überhaupt echte und tiefe Gefühle wollen nicht Gegenstand der Aufzeigung und der Beredsamkeit werden; die Wurzeln verdorren, wenn man sie ans Licht zieht. Es ist ein großes Stück pädagogischer Weisheit: alles Letzte und Tiefe überall als vorhanden und selbstverständlich vorauszusetzen, aber es nicht mit Absichtlichkeit machen und sein Wachstum mit täglichem Zureden und Drängen befördern.

Es ist das ein Gesichtspunkt, den man auch bei der Sprachen- und Nationalitätenfrage in der Schule nicht außer acht lassen sollte. Ich glaube nicht, daß es, nachdem einmal das Nationalitätsgefühl zu einer Macht im Leben der europäischen Völker geworden ist, möglich ist, durch die Schule und ihren sprachlichen Unterricht eine fremde Nationalität mit den entsprechenden Gefühlen und Gesinnungen einzupflanzen. Vielmehr weckt der Zwang zur fremden Sprache, verbunden mit der Zurücksetzung oder Unterdrückung der Muttersprache, das Nationalitätsbewußtsein auch in den Kreisen, wo es sonst schlummernd bliebe, und nun wird der nationale Selbsterhaltungstrieb zugleich zum politischen Widerstreben. Ich teile daher die Ansicht, die der Herausgeber der „Preußischen Jahrbücher“ seit langem vertritt: Daß die Nationalisierungsbestrebungen, wie sie gegenwärtig in der Volksschule der fremdsprachigen Gebiete betrieben werden, die nationale Assimilierung eher hemmen als fördern. Eine so überlegene Kultur, wie es die deutsche im Osten ist, durfte darauf rechnen, von selbst und ohne politische Veranstaltungen vorzudringen, vorausgesetzt, daß nicht wirtschaftlich bedingte Verschiebungen der Bevölkerung dem hindernd entgegentreten; die deutsche

Sprache mußte sich in den angegliederten polnisch redenden Gebieten bloß durch die Vorteile, die sie verschafft, von selbst ausbreiten. Beneficia non obtruduntur; sie wollen angeboten und frei angenommen werden; nötigt man sie auf, so werden sie gehaßt und weggeworfen.

Auch hier könnte übrigens die Geschichte Lehren geben. Die politischen Nationalisierungsbestrebungen durch die Schule haben, so viel ich sehe, mit der versuchten Danisierung der deutschen Schleswiger in den fünfziger Jahren begonnen. Ich meine nicht, daß der Erfolg von der Art war, daß er zur Nachfolge anreizen konnte. Trotzdem haben sie Nachfolge gefunden, wir sehen gegenwärtig die Staaten überall bemüht, die fremden Nationalitäten auf ihrem Boden durch die Schule zu verdrängen. Daß diese Bemühungen sich erfolgreicher bewiesen hätten, als jene ersten in Schleswig, hat man bisher nicht erfahren. Es ist also ein rein apriorischer Glaube, ein Glaube, den nicht Erfahrung und Einsicht, sondern allein der Wunsch und Wille hervorbringt und aufrecht erhält.

Doch ich verliere mich immer weiter von dem Ausgangspunkte. Ich wollte nur sagen: es ist ein großer Irrtum, zu denken, daß man durch Schulordnungen beliebige Gesinnungen und Denkrichtungen willkürlich hervorbringen oder austreiben könne. Der Satz: wer die Schule hat, hat die Zukunft, ist ein heilloser Aberglaube, in dessen Namen viel Tyrannei verübt worden ist. Die Zukunft läßt sich nicht machen, der Geist läßt sich nicht binden. Das ist auch die große Lehre des Christentums, wiederum Lehre zugleich durch das Wort und die Geschichte. Das cogite intrare (nötiget sie, hereinzukommen), wie es das große Mißverständnis der Lehre des Evangeliums ist, so ist es auch im härtesten Widerspruch mit der Geschichte des Christentums. Gegen die herrschenden Gewalten, gegen den Widerstand alles dessen, was Welt heißt, hat sich das Christentum in der alten Welt durchgesetzt. Und wo man immer mit den Mitteln der Welt ihm zu Hülfe kommen zu sollen meinte, da hat es erst seine innere Kraft, dann auch seine äußere Wirksamkeit eingebüßt. Allein durchs Wort, nicht durchs Schwert, so wollte es Luther, im Glauben an die Kraft der Wahrheit."

Als Ergänzung zu dem Vorhergehenden lassen wir noch einen Abschnitt aus Willmanns trefflicher „Didaktik als Bildungslehre" Bd. I, S. 70, folgen. Es heißt dort:

„Mit Vorliebe hat man die Jugendbildung als den Hebelarm angesehen, mit dem die Zukunft zu bewegen sei. Von der Überleitung des heranwachsenden Geschlechts in neue Bahnen erhoffte Platon die Verwirklichung seiner socialen Ideale und gleich ihm Rousseau, Fichte. Der Baseler Bischof Chr. v. Uttenheim forderte, die Reformation der Kirche müsse von den Kindern beginnen; Leibnizens Wort: Si l'on réformait l'éducation, l'on réformerait le genre humain, ist zu einem Gemeinplatz geworden. So hochgespannte Hoffnungen bestätigt die Geschichte nicht, vielmehr ist die unbefangene Erwägung historischer Kausation geeignet, die Pädagogik zur Selbstbescheidung zu bestimmen. Wo sich große Wendungen vollziehen, ist immer das gereifte Geschlecht deren Träger, und neuerstehende Principien gestalten zuerst das Leben und dann die Jugendbildung um: das Evangelium wurde Männern und Weibern gepredigt, und erst in der christlichen Gesellschaft entwickelte sich die christliche Kinderlehre; der Humanismus fand in Kreisen von Gelehrten, Künstlern, Weltmännern Pflege, ehe er die Schulen eroberte; die Glaubenserneuerungen des 16. Jahr-

hunderts gaben früher der Kirche und der Gesellschaft, nachmals den Stätten der Jugendbildung eine veränderte Gestalt. Ja die weltgeschichtlichen Veränderungen vollziehen sich nicht bloß nicht kraft der Erziehung, sondern im Gegensatze zu derselben: die ersten Christen hatten eine jüdische und heidnische, die Humanisten eine scholastische, die Reformatoren eine katholische Erziehung erhalten. Die Mächte des Lebens erweisen sich stärker als die Jugendeindrücke, die umbildende Kraft der Gegenwart überwiegt diejenige, welche den Nachwuchs an die Typen der Vergangenheit assimiliert. Aber auch in stilleren Sphären, bei dem stetigeren geschichtlichen Prozesse, wie ihn das Steigen, Kulminieren und Sinken der Künste, der Litteratur, der Wissenschaften darstellt, zeigt sich der Einfluß der Jugendbildung auf die Entwicklung wider Erwarten gering. Die großen Meister erheben sich zu ihrer Höhe auf Grund von verhältnismäßig mangelhaften Bildungsmitteln und unvollkommenen Eindrücken in der Periode ihres Werdens; die Epigonen bleiben klein, aufwachsend in der Fülle der vollendeten Vorbilder; ist der Geistesfrühling angebrochen, so sprossen die Talente aller Orten hervor und wissen aus dürftigem Boden ihre Nahrung zu saugen; ist dann der Acker weithin mit nährendem Stoffe wohl gesättigt, so stellen sich Herbstgefühle ein, die den Schaffensdrang erlahmen machen.

Und doch hört die Erziehung darum nicht auf, eine geschichtliche Macht zu sein, auch wenn ihre Wirkungen von kraftvolleren Moventien aufgehoben erscheinen; in Wahrheit bestehen sie fort, die übermächtigen Kräfte modifizierend, bald verdichtend, bald ausbreitend. Die Männer des Umschwungs fußen unvermeidlich auf dem alten Systeme, und ihre Jugendeindrücke sind nie ohne Wirkung auf ihr Handeln, sei es, daß sie als unbewußte und unbewachte Nebenmotive in dasselbe eingehen, sei es, daß sie auch nur zum Stammpunkte für die Bewegung in entgegengesetzter Richtung dienen. Die Erziehung bleibt so ein bestimmender Faktor selbst bei der Generation, die der Träger einer geschichtlichen Neuerung ist: mit ganzer Kraft aber tritt sie in Wirkung, wenn es gilt, die neuen Principien dauernd in den Lebensinhalt der Menschen hineinzuarbeiten, denn dazu gehört, daß eine Reihe von Generationen mit ihnen tingiert werde. Für jene Principien ist es eine Probe, ob sie stark genug sind, die Jugendbildung in ihre Bahn zu ziehen; sie haben gewonnen, wenn sie es vermögen, sie sinken zu Episoden herab, wenn sie zu schwach sind, die Assimilation des Nachwuchses nach sich zu bestimmen. Auf das Erblühen und Welken von künstlerischen und diesen verwandten Bestrebungen hat zwar die Erziehung einen geringen unmittelbaren Einfluß, aber einen bedeutenden mittelbaren; dem Epigonentum kann keine Lehrkunst aufhelfen; wohl aber kann Unterricht die Früchte des Schaffens zum Gemeingute machen, den Geschmack in weiten Kreisen veredeln, Talente aus ihrem Verstecke hervorlocken und damit gleichsam langer Hand eine neue Blütezeit vorbereiten.“ W. F.

---

# Kleine Chronik.

## 1. Auf der Generalversammlung der Rheinisch-Westfälischen Gefängnis-Gesellschaft

wurde am 15. Oktober v. J. zu Düsseldorf die große Frage der erziehlichen Fürsorge für die nicht mehr schulpflichtige Jugend in einem erlesenen Kreise

evangelischer und katholischer Geistlicher und Lehrer, höherer Juristen und Verwaltungsbeamter verhandelt. Der Professor der Rechte v. Kirchenheim aus Heidelberg hatte nach einem warmherzigen, für die Erziehungsaufgaben sehr verständnisvollen Vortrag die Resolution aufgestellt, die auch fast einstimmig angenommen wurde: Die Rhein.-Westf. Gefängnis-Gesellschaft glaubt, daß es für Verbrechensverhütung und Volkserziehung heilsam sei, wenn eine strengere Aufsicht über die Jugend vom 14.—21. Lebensjahre geführt werde; sie wünscht, daß bestehende Vereine oder neu zu diesem Zweck zu gründende Vereine der Aufgabe sich unterziehen, die jungen Leute dieses Alters bei Wahl ihres Berufs, Aufenthaltswechsel u. s. w. persönlich zu beraten und so vor den sittlichen Gefahren namentlich der großen Städte zu bewahren.

Bei der Debatte ergriff Dr. von Rohden die willkommene Gelegenheit, auf die Schulgemeinde hinzuweisen und bemerkte folgendes:

Dem Referenten ist schon von vielen Seiten gebührender Dank für seine reichen Anregungen ausgesprochen worden. Eine besonders belangreiche Anregung scheint mir aber noch nicht hinreichend gewürdigt zu sein. Es ist die, daß die Verbrechensverhütung im Rahmen der Volkserziehung betrachtet und durchgeführt werden müsse. Gerade von dem umfassenden Standpunkt der Volkserziehung ist die strengere Aufsicht über die Jugend vom 14.—21. Jahre, die der Referent wünscht, dringend zu fordern. Es handelt sich nun um die geeigneten Organe für eine zweckentsprechende Aufsichtsführung.

Die vorgeschlagenen freien Vereine dürften dazu nicht genügen. Das Vereinswesen ist, wie von Kennern immer mehr zugestanden wird, auch in diesem Kreise zugestanden ist, an den Grenzen seiner Leistungsfähigkeit angelangt. Man besinnt sich wieder auf die ordnungsmäßigen Ämter und Verbände, denen die Vereine ihre Arbeit abgenommen hatten.

Gerade in der Erziehungsfrage — und um eine solche handelt es sich hier — fehlt sodann den Vereinen die nötige Autorität, die amtliche Befugnis. Die Erziehung kann des gesetzlichen Momentes nicht entbehren; die Vereine sind dagegen durchaus auf die Freiwilligkeit angewiesen, erreichen demnach gerade die jugendlichen Massen nicht, die der Erziehung noch am meisten bedürfen. Aus demselben Grunde sollte man auch von der Kirche sich nicht mehr versprechen, als sie leisten kann; sie besitzt eben nur eine moralische Autorität und soll nicht zwingen, während Erziehungsorgane mit einer gesetzlichen Machtvollkommenheit ausgestattet sein müssen.

Es muß daher diese geforderte Aufsicht und Pflege der heranwachsenden Jugend im engsten Zusammenhang mit der Schulerziehung ausgeübt werden. Die obligatorische Fortbildungsschule mit Religionsunterricht, wie sie hier vorgeschlagen wurde, reicht dazu ebenfalls nicht aus. Die Fortbildungsschule hat es nur mit einer Erweiterung der Kenntnisse zu thun; für uns steht aber nicht eine bloße Fortbildung, sondern Forterziehung in Frage.

Was früher die Zünfte nach dieser Richtung leisteten, muß von den geordneten Verbänden erweiterter Schulgenossenschaften geleistet werden. Es sei hier kurz auf das Bestreben einer Gruppe angesehener Schulmänner hingewiesen, die den Gedanken der Erziehungs- oder Schulgemeinde vertreten. Ist das Erziehungswesen von so grundlegender Wichtigkeit, wie es immer mehr anerkannt wird, so sind auch besondere Organe der Selbstverwaltung dafür zu

fordern, analog wie das kommunale und das kirchliche Leben sich in solchen geordneten und gesetzlich anerkannten Verbänden mit Selbstverwaltungsorganen bethätigt.

## 2. Das Recht auf die Schule.

Im Novemberheft der Deutschen Schule[1]) untersucht J. Langermann in Barmen „das Recht auf die Schule". Da er „hier auf ein selbständiges Urteil Anspruch erhebt", muß er auch „zuvor mit Dörpfeld abgerechnet haben". Er findet nun im Gegensatz zu Dörpfeld, daß die Kirche kein Recht auf die Schule habe, weil sie zu den Verbänden gehöre, „denen der einzelne aus freiem Entschluß beitreten kann", also ebensowenig eine Mitwirkung in der Schulaufsicht zu beanspruchen habe, wie etwa ein Turnverein, der ja auch durch die entsprechende Thätigkeit der Schule gefördert werde. Überhaupt aber blieb Dörpfeld „der Unterschied zwischen unmittelbaren und mittelbaren Interessenten der Schule völlig unbekannt und die letzteren erschienen ihm als die ersteren, d. h. die Verpflichteten als die Berechtigten, Dörpfeld erkannte so das einzige wahre Selbst der Schule (nämlich die Jugend selbst) überhaupt nicht und setzte an dessen Stelle das Monstrum eines vierköpfigen Gesellschaftsverbandes. So konnte es ihm begegnen, daß er die Entwicklung der Rechte des Individuums in seiner Beziehung zur Gesellschaft völlig übersah, ja das Individuum der Kirche gegenüber in ein Zwangsverhältnis hineinbringen wollte, als ob wir heute noch tief im Mittelalter steckten."

Der Herausgeber Rißmann beanstandet nun in einem Nachwort den in dem Langermannschen Aufsatz sich bekundenden „individualpädagogischen Standpunkt" und weist darauf hin, daß vor der Feststellung des Rechts auf die Schule die dasselbe begründende „ganz bestimmte geschichtliche Entwicklung" auch von dem Theoretiker nicht ignoriert werden dürfe.

Wir machen auf diese interessanten Auseinandersetzungen hier nur kurz aufmerksam und behalten uns vor, sie in einem besonderen Aufsatz einer näheren Beleuchtung zu unterziehen.

## 3. Das national-sociale Schulprogramm,

wie es auf dem Delegiertentag in Erfurt am 30. September v. J. beschlossen wurde, hat folgenden Wortlaut (auf Grund der Leitsätze von Prof. Rein-Jena):

Organisation. 1. Die Organisation des öffentlichen Erziehungswesens ist insofern Sache des Staates, als er das gesamte Schul- und Bildungswesen überwacht und gesetzgeberisch regelt. Dieses ist auf den Principien der Gewissensfreiheit und der Selbstverwaltung in konstitutioneller Weise aufzubauen, um den beteiligten Interessen, den Familien, Gemeinden und religiösen Gemeinschaften genügenden Platz für wirksame Mitarbeit zu schaffen, wie die Gefahren einer

[1]) Die im Verlage von Julius Klinkhardt in Berlin erscheinende Monatsschrift „Die Deutsche Schule" bringt in Heft 11 folgenden Inhalt: „Das Recht auf die Schule. Von J. Langermann. — Zur Reform der Lehrerbildung. Von H. J. Eisenhofer. — Der erziehende Unterricht. Entgegnung. Von Dr. Bergemann. — Zum höheren Mädchenschulwesen. Von A. Goerth. — Umschau. — Mitteilungen (Das Schulprogramm der National-Socialen. — Kinderausbeutung. — Erwerbsthätigkeit der Frauen. — Waisenpflege der Stadt Berlin. — Pädagogische Pathologie. — Knaben-Handarbeitsunterricht. — Zum Sprachunterricht. — Herr E. Ries und die Socialpädagogik. — Litterarische Mitteilungen). — Eingegangene Schriften.

einseitigen Schulbüreaukratie zu vermeiden. Privatschulen unter staatlicher Aufsicht sind zuzulassen. 2. Wir verlangen einen gemeinsamen Unterbau für alle Schulanstalten, die allgemeine Volksschule, Beseitigung der Vorschulen an staatlichen und kommunalen Schulanstalten. Um sie lebensfähig zu gestalten, muß vor allem die Überfüllung der Schulklassen vermieden werden. Die Zahl der Kinder darf in einer Klasse nicht über 40 betragen. 3. Wir fordern Unentgeltlichkeit des Unterrichts und der Lehrmittel, ferner ausreichende finanzielle Ausrüstung aus öffentlichen Mitteln zum Besuch höherer Schulen für begabte Kinder unbemittelter Eltern. 4. Wir erstreben für die männliche und weibliche Jugend eine öffentliche erzieherische Fürsorge und eine gut eingerichtete allgemeine obligatorische Fortbildungsschule vom 14. bis 18. Lebensjahre, die nicht nur intellektuell fördernd, sondern auch erzieherisch wirken soll. Ein weitergehendes Bildungsbedürfnis kann durch die Volkshochschulen, Volkslesehallen, Volksbüchereien und gemeinnützige Vereine befriedigt werden. Lehrerstand. Wir fordern für den Stand der Volksschullehrer und Volksschullehrerinnen: 1. Für ihr Streben eine bessere Ausbildung, das heißt Vorbildung auf einer höheren Schule, Ausbildung in einer Fachschule, Gelegenheit zur Fortbildung auf der Universität (Errichtung pädagogischer Universitätsseminare mit Übungsschulen). 2. Für ihr Wirken: a) sachkundige Führung, d. h. vor allem Beseitigung jeder technischen Aufsicht durch Glieder irgend eines anderen Standes, b) Fachaufsicht von den unteren bis zu den oberen Instanzen, c) Sitz und Stimme im Schulvorstande auf Grund freier Wahl. 3. Für ihr Leben ausreichendes Einkommen und rechte sociale Stellung, d. h. finanzielle und sociale Gleichstellung mit den mittleren Staatsbeamten. — Für den Stand der Lehrer höherer Schulen verlangen wir die Durchführung der finanziellen und socialen Gleichstellung mit dem Richterstand.

Wie man sieht, decken sich diese Forderungen, namentlich der grundlegenden ersten beiden Sätze im wesentlichen mit Dörpfelds Gedanken resp. sind auf diese zurückzuführen, wenn auch der Name Schulgemeinde noch fehlt.

## 4. Auch ein Urteil über Volksschullehrer.

Das Sonntagsblatt der Barmer Zeitung enthielt in diesem Jahre einen sehr hübschen Artikel unter der Überschrift „Aus der fünften Klasse der Barmer höhern Stadtschule. Ein historischer Rückblick.“ Es geht nicht an, diesen Artikel, der reich ist an pädagogischen Bemerkungen, mitzuteilen, aber den Eingang möchten wir doch gern unsern Lesern vorführen. Es heißt da:

„Wenn ich einem Fremden die großartige Entwicklung unserer lieben Stadt Barmen so recht imponierend zur Anschauung bringen will, so führe ich ihn gern zu den stolzen Prachtgebäuden, die unseren verschiedenen höheren Lehranstalten als Wirkungsstätte dienen, und dann stelle ich ihn vor das bescheidene Haus in der Karlsstraße, in dem sich die Kunstanstalt von Hyll und Klein befindet, und spreche also: „Sieh, lieber Freund, in diesem Hause konzentrierte sich noch vor einem halben Jahrhundert das gesamte höhere Schulwesen Barmens, männlichen und weiblichen Geschlechts; die Zimmer rechts von der zweiten Thür waren aber damals noch nicht vorhanden. Hier unten waren die fünf Knabenklassen der höheren Stadtschule, in der oberen Etage die Mädchenklassen, außerdem aber auch die Wohnung für den mit hoffnungsvollen Kindern reich gesegneten Herrn

Direktor." Diese Anrede verfehlte noch niemals, einen tiefen Eindruck auf den Fremdling zu machen, und noch ganz kürzlich wurde mir von einem schlesischen Freunde darauf erwidert: „Dann müssen es aber tüchtige Männer gewesen sein, die hier ihres Amtes gewaltet haben, denn sie haben ja diejenige Generation herangebildet, der Barmen sein jetzt so hoch entwickeltes Schulwesen und damit einen guten Teil seiner heutigen Blüte verdankt." „Und denke nur," fuhr ich fort, „außer dem Direktor und einem Doktor phil., der aber ohne Schaden hätte entbehrt werden können, waren es alle von Haus aus nur ganz gewöhnliche Elementarlehrer." „Merkwürdig, höchst merkwürdig!" murmelte mein Freund, der selber ein Doktor phil. und Oberlehrer war, — dann sprach er vom Wetter."

Wir wollen es unsern Lesern überlassen, aus dem letzten Satze sich das Urteil des schlesischen Herrn über Volksschullehrer zu bilden und dann aus dem Gedankenstrich samt den fünf folgenden Worten das Urteil des Verfassers über die Ansicht seines schlesischen Freundes.

Rh. H.

---

# III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

**Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik** herausgegeben von W. Rein. Langensalza 1895/97, I.—IV., H. Beyer u. Söhne.

Den Lesern des Schulblattes wird die von unserm verehrten Herrn Mitarbeiter Prof. Rein herausgegebene neue encyklopädische Encyklopädie nicht unbekannt geblieben sein. Doch will sich das Schulblatt der angenehmen Pflicht nicht entziehen, diese hervorragende Erscheinung auf dem pädagogischen Büchermarkt auch in unserm litterarischen Wegweiser gebührend hervorzuheben. Es sind bis jetzt vier stattliche Bände erschienen, von Abbitte bis Myopie, also die Hälfte des Werkes — eine ausgedehnte Reihe der trefflichsten Abhandlungen und Monographien aus allen Gebieten der Erziehungswissenschaften. Neu ist hierbei wohl die ausgiebige Heranziehung der Hilfswissenschaften der Physiologie und Medizin, so daß die Lehrer hier alles, was davon für sie in Betracht kommt, wohl verarbeitet finden. Natürlich können wir hier nicht auf die einzelnen Artikel eingehen, und über die Qualifikation der Mitarbeiter mich auszusprechen, hindert mich schon der Umstand, daß ich selbst zu ihnen gehöre und u. a. die Themata Katechetik, Katechismus, Kindergottesdienst und Moralische Gefühle bearbeitet habe. Ich erwähne nur die Artikel Aufklärung, Bildung, Humanismus und Realismus von Prof. Paulsen, Darstellender Unterricht, Denken, Frage von O. Foltz, Apperception von Dr. Lange, Geschichtsunterricht, Individualität von F. Zillig, Geographischer Unterricht von Göpfert, Gymnasialpädagogik von Prof. Schiller, Kinderpsychologie von Chr. Ufer, Langeweile, Leidenschaft von A. Lomberg, Melanchthon von Dr. A. Nebe, Basedow, Fenelon, Locke von E. v. Sallwürck, Alumnat, Kunstunterricht, Frick von Dr. R. Menge, eine Reihe psychologischer Artikel von O. Flügel, psychopathische von J. Trüper, um zu zeigen, daß die rechten Themata an die rechten Männer gekommen sind. Dörpfeld ist von unserm Hindrichs bearbeitet, in Herbart haben sich Thilo, Flügel, Rein und Rude geteilt. Die Arbeit des Letzteren, die Bibliographie der Herbartischen pädagogischen Schule auf 102 enggedruckten Folioseiten ist wohl eine einzigartige Leistung, die von verschiedenen Leuten mit Recht bewundert worden. Von Reins Artikel über das Erziehungsziel habe ich oben in meinem Aufsatz eine Probe mitgeteilt. Auch auf andere Aufsätze werden wir noch gelegentlich im Schulblatt zurückzukommen haben. Ich empfehle inzwischen die Encyklopädie allen Lesern, namentlich aber unsern Mitarbeitern. Es giebt da unendlich viel Stoff und Anregung zu Schulblattaufsätzen, schon wenn man das reichhaltige Register durchsieht! R—n.

**Wilhelm Nelle, Tersteegens Geistliche Lieder.** Mit einer Lebensgeschichte des Dichters und seiner Dichtung. Gütersloh 1897, Bertelsmann. 443 S. 5 M., geb. 6 M.

Auch Tersteegen hatte ich Gelegenheit in meinem Aufsatz oben zu nennen und ich freue mich nun sofort auf ein vortreffliches Buch hinweisen zu können, das so ziemlich

alles, was von Tersteegen anerkennenswert ist, uns bietet, wenn es den großen evangelischen Mystiker auch vorzugsweise nur von seiner dichterischen Seite auffaßt. Bei diesem Buch kann man ebenfalls sagen, es ist an den rechten Mann gekommen, an den kunstverständigen, sinnigen Sup. Nelle in Hamm, der ja als bewährter Hymnologe bekannt ist. Soviel ich sehe, ist er dem ganzen Manne durchaus gerecht geworden und hat ihn unserm Fühlen näher gebracht. Möchte das Ziel, das ich oben des näheren darzulegen versuchte, daß unser Volk wieder mehr von der Gegenwart des lebendigen Gottes sich berührt und gehoben fühle, auch durch die Lebensgeschichte und Liederauswahl des Mannes gefördert werden, der uns von der Gegenwart Gottes so meisterhaft vorgesungen und vorgelebt hat! R—n.

**Lasset die Kindlein zu mir kommen!** Eine Festgabe für das deutsche Haus. Geschichten aus dem Leben Jesu nach der Bibel für Kinder erzählt von C. Steinkamp, mit Bildern von Eduard Kaempffer. Duisburg, Verlag von J. A. Steinkamp (o. J.). geb. 8 M.

Eine Festgabe für das deutsche Haus, ein Prachtwerk in vornehmster Ausstattung mit 13 farbigen Vollbildern und vielen Textillustrationen, in Ganzleinen gebunden. Das Buch enthält zunächst den Text der bekanntesten Erzählungen aus dem Leben Jesu in einer dem Verständnis der Kinder angepaßten Form, sodann dazu Bilder von dem Historienmaler Kaempffer in Breslau, der durch seine preisgekrönten Entwürfe für das Erfurter Rathaus bekannt ist. Diese Bilder sind das Wertvollste des Buches. Im ersten Augenblick sind sie nach Komposition und Farbe uns vielleicht etwas unverständlich; man muß sich liebevoll in sie versenken, um sie recht zu schätzen. Kaempffer ist ein im modernen Geiste schaffender Künstler, der an Eduard von Gebhardt und Fritz von Uhde erinnert. Wie letzterer sucht auch er die Geschichte des Heilandes uns menschlich nahe zu bringen, dadurch mag hie und da ein uns ungewohnter Zug in das Bild hineingetragen sein. Vielleicht sind die Bilder für Kinder etwas zu bewegt und realistisch, für große Kinder sind sie ohne Zweifel interessant und erbaulich. Zahlreiche Kindergruppen auf den verschiedenen Bildern sind reizend und lieblich; sie finden bei der Jugend besonderen Anklang.

Das Werk wird passend eröffnet durch Spittas „O selig Haus, wo man die lieben Kleinen mit Händen des Gebets ans Herz dir legt“ in Golddruck. Dann folgen dreizehn farbige Vollbilder auf starkem Karton, dazwischen biblische Geschichten und Verschen mit Textillustrationen. Die Vollbilder bringen Darstellungen zu folgenden Geschichten: Gegrüßet seist du, Holdselige! Verkündigung der Geburt Christi; Anbetung der Hirten; die Waisen aus dem Morgenlande; der zwölfjährige Jesus im Tempel; Petri Fischzug; Jesus erweckt des Jairus Töchterlein; Jesus segnet die Kinder; Einzug in Jerusalem; Gefangennehmung Jesu; Begräbnis Jesu; Auferstehung Jesu; Himmelfahrt. — Kinder und Erwachsene werden ihre Freude haben an der Kraft und dem charakteristischen Ausdruck der Zeichnung, sowie an der Reinheit und Harmonie der Farben. Der freundlich lächelnde Christus auf dem Bilde „Lasset die Kindlein zu mir kommen,“ mutet uns zunächst seltsam an; manche ziehen vielleicht die Darstellung der gleichen Scene auf der Decke des Werkes vor, die allerdings sehr ansprechend ist. Wir sind zu sehr daran gewöhnt, auf dem Antlitz des Herrn Ernst, Hoheit, Milde, Schmerz ausgeprägt zu sehen; und doch paßt es recht gut, wenn Jesus lächelt, wenn er die Kinder zu sich ruft. Auf dem Blatt „Himmelfahrt“ befriedigt die Gestalt des Heilandes nicht, es fehlt ihr jeder tiefere Ausdruck. Schön sind die zwei weißbärtigen Hirten bei der Verkündigung. Maria ist blond, schlicht und natürlich dargestellt, das Jesuskind ist ein kräftiges Knäblein, das bei der Anbetung der Weisen ein verwundertes Gesicht macht und nach Kinderart den Finger in den Mund steckt. Der zwölfjährige Jesus erscheint uns etwas zu jugendlich, Petrus beim Fischzug wohl zu lebhaft, das rote Haar einiger Personen stört, Judas ist doch gar zu häßlich (Kopf- und Barthaar rot).

Neben den Vollbildern verdienen die dem Buche zur besonderen Zierde dienenden Initialen, Randleisten und Schlußstücke rühmende Erwähnung; wir finden hier Anklänge an die stilisierende Art des Engländers Walter Crane, im allgemeinen ist der Künstler durchaus originell. Es gewährt einen großen Genuß, diesen Gedankengängen nachzuspüren. Die prächtigen dekorativen Bordüren sind jeder einzelnen Darstellung besonders angepaßt; ihre symbolische Bedeutung dem Kinde zu erschließen, ist nicht schwer, wie Verfasser selbst erfahren hat. Mit großer Sorgfalt hat sich der Künstler seines Werkes angenommen, er hat auch die Vorlage für die Vorsatzblätter geliefert, die in edlen Linien die Passionsblume als ornamentales Motiv verwertet.

Möge das Kinder- und Hausbuch Kaempffers, das für die künstlerische Erziehung unserer Jugend von Bedeutung werden kann, viel Segen stiften.

Halle a. S. H. Grosse.

---

## Zur Recension eingegangene Bücher.

**An die Herren Verleger!**

Das „Evangelische Schulblatt" hat nicht Raum genug, um über jedes ihm zugesandte Buch eine Recension bringen zu können. Die betr. Bücher werden aber sämtlich am Schlusse der Hefte als zur Besprechung eingesandt namhaft gemacht. Es bleibt zumeist den Herren Recensenten überlassen, welches Buch durch eine längere Besprechung oder kürzere Anzeige besonders hervorgehoben werden soll. Auf eine Rücksendung der nicht recensierten Bücher kann sich die Redaktion nicht einlassen, es sei denn, letztere habe sich selbst ein Buch zum Zwecke der Besprechung vom Verleger erbeten.

Dr. Vincenz Wachter, Vollständiger Abriß der anorganischen Chemie. Hamburg und Leipzig 1897, Voß. 2 M.

Martin und Schmidt, Raumlehre für Mittelschulen, Bürgerschulen und verwandte Anstalten. Nach Formengemeinschaften bearbeitet. Heft II. (Die Feldflur.) Mit 104 Fig. 1. Tausend. Dessau und Leipzig 1897, Kahle. 1,20 M.

Sang und Klang. 50 Lieder für Ausflüge von Schulklassen. Nebst 11 Jugendspielen. Ausgewählt von einem praktischen Schulmanne. Berlin NW., Klingebeil. 0,10 M.

Dietrich Tiedemanns Beobachtungen über die Entwickelung der Seelenfähigkeiten bei Kindern. Mit Einleitung, sowie mit einem Litteraturverzeichnis zur Kinderpsychologie herausgegeben von Chr. Ufer. Altenburg 1897, Bonde. 1 M.

Der freie Wille. Gedanken zur Beruhigung gedrückter Gemüter. Stuttgart 1896, Greiner & Pfeiffer. Geb. 4 M.

Dr. W. Jütting und Hugo Weber, Lesebuch zur Pflege nationaler Bildung. Neu bearbeitet von Dr. Karl Lange, Königl. Bezirksschulinspektor in Dippoldiswalde, und Herm. Schillmann, städtischer Lehrer in Berlin.

a) Der Wohnort I. 29. Aufl. Ausg. für 8-klassige Schulen. 2. Schuljahr. Geb. 0,95 M.
b) Der Wohnort II. 24. Aufl. Ausg. für 8-kl. Sch. 3. Schuljahr. Geb. 1 M.
c) Der Wohnort. B. Ausg. für 4—6-kl. Schulen. 2. und 3. Schuljahr. 25. Aufl. Geb. 1,35 M.
d) Die Heimat. 35. Aufl. Für 5—8-kl. Sch. 4. Schuljahr. Geb 1,10 M.
e) Wohnort und Heimat. C. Mittelstufe. 35. Aufl. Für 2—4-kl. Stadt- und Landschulen. Geb. 1,20 M.
f) Vaterland und weite Welt. C. Oberstufe. 25. Aufl. Für 2—4-kl. Stadt- und Landsch. Geb. 1,50 M.
g) Das Vaterland. 27. Aufl. Für 4—8-kl. Sch. 5. und 6. Schuljahr. Geb. 1,50 M.
h) Die weite Welt. 15. Aufl. Für 4—8-kl. Sch. 7. und 8. Schuljahr. Geb. 1,75 M.

Leipzig und Berlin 1897, Verlag von J. Klinkhardt.

Dr. G. Heine, Das Verhältnis der Ästhetik zur Ethik bei Schiller. Cöthen 1894, Schettler. 0,80 M.

Dr. Friedr. Harms, Psychologie. Aus dem handschriftlichen Nachlasse des Verfassers herausgegeben von Dr. H. Wiese. Leipzig 1897, Grieben. 3 M.

Dr. Peter Meyer, Aus dem Gebiete jenseits der Unterrichtsmethodik. Bielefeld, Helmich. 0,40 M.

D. Horn, Georg Klingenburg und seine Schulgemeinde. Ein Bild aus dem niederrheinischen Schulleben. Vortrag, geh. auf der Lehrerkonferenz in Frankfurt a. M. Gütersloh 1897, Bertelsmann. 0,30 M.

G. Schöppa, Die Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872. Mit Inhaltsangabe der wichtigsten zu ihnen erlassenen Ministerial-Verfügungen rc. Für Lehrer. 4. Ausgabe. Leipzig 1897, Dürr. 1,50 M.

Desgl. für Lehrerinnen, auch die Bestimmungen vom 31. März 1894 enthaltend. Ebenda 1897, 1,50 M.

Fr. Lemme, Wegweiser in den evangel. Gottesdienst. Ein Handbuch für Lehrer und Geistliche. Mit 12 Abbild. Breslau 1897, Hirt. 1,75 M.

---

Verantwortlicher Schriftleiter **G. von Rohden** in **Werden** a. d. Ruhr.

# Evangelisches Schulblatt.

Februar 1898.


## Wider die Schulkasernen.

Wie wir seinerzeit berichteten (Ev. Schulbl. 1897 S. 225), ist in Barmen eine „Freie Vereinigung ev. Schulvorsteher" entstanden. Diese Vereinigung hat ihre erste Aufgabe darin gesehen, wider die „Schulkasernen", zu denen man trotz aller Gegenvorstellungen und trotz des Widerspruchs der beteiligten Schulvorstände seit einigen Jahren auch in Barmen übergegangen ist, Front zu machen. Die Denkschrift, die sie zu diesem Zwecke an das Stadtverordneten-Kollegium richtete, dürfte auch wohl weitere Kreise interessieren, weshalb wir sie in Folgendem der Hauptsache nach wiedergeben.

---

Barmen, im Januar 1898.

Unsere städtischen Behörden sind in den letzten Jahren bei den Neubauten für Volksschulen von den 8klassigen zu größeren — 9-, 12-, 14-, 16klassigen — Schulsystemen übergegangen. Die hiesige Freie Vereinigung evangelischer Schulvorsteher hat nun diese Angelegenheit in vier Sitzungen, an denen insgesamt 120 Barmer Schulvorsteher teilnahmen, eingehend geprüft und allseitig erörtert und in der letzten Versammlung einstimmig beschlossen, ihre Bedenken gegen die großen Schulsysteme der Stadtverordneten-Versammlung in der vorliegenden Eingabe zu unterbreiten.

Die Nachteile der mehr als 8 Klassen umfassenden Schulsysteme erblicken wir hauptsächlich in folgenden Übelständen:

1. Die für den Erfolg der Schularbeit durchaus notwendige Einheitlichkeit in Unterricht, Erziehung und Schulleben und die Einmütigkeit im Lehrerkollegium werden hier ungemein erschwert, ja fast unmöglich gemacht.
2. Die 16klassigen Schulen mit 1000 und noch mehr Schülern sind nicht imstande, dem einzelnen Kinde die notwendige individuelle Berücksichtigung und Pflege angedeihen zu lassen.
3. Die Verbindung zwischen den beiden Erziehungsfaktoren, die am meisten zu gemeinsamer, sich gegenseitig unterstützender Arbeit berufen sind — der Familie und der Schule — wird gelockert, wenn nicht ganz zerrissen.
4. Mit der Größe der Schulsysteme steigert sich auch die Gefahr, daß bei dem einzelnen Lehrer das Gefühl der Verantwortlichkeit, das Interesse an der Schularbeit und die Berufsfreudigkeit abnehmen. Dazu wird einer großen Zahl der zu einer leitenden Stellung berechtigten und befähigten Lehrer die Aussicht auf ein Vorwärts- und Aufwärtskommen geraubt.
5. Mit den übergroßen Schulen sind auch Nachteile äußerer Art verbunden, z. B. die Gefahren, welche für die Kinder durch die Massenansammlung in den Straßen entstehen, die damit verbundene Belästigung des Verkehrs, sowie die Vermehrung der Ansteckungsgefahr bei epidemischen Krankheiten.

Zu diesen schwerwiegenden Übelständen und Gebrechen stehen die finanziellen Ersparnisse — wenn solche wirklich durch Einrichtung 16klassiger Schulen zu erzielen sein sollten, in gar keinem Verhältnisse.

Die Stadtverordneten-Versammlung wolle deshalb beschließen:

1. Bei der Einrichtung von Volksschulsystemen in Zukunft über 8 Klassen nicht mehr hinauszugehen.
2. Dort, wo sich wegen örtlicher Verhältnisse das Zusammenlegen von 2 mal 8 Klassen auf einem Bauplatze durchaus nicht vermeiden läßt, doch 2 getrennte Schulbezirke mit gesonderten Schulräumen und Höfen und gesonderter Leitung einzurichten.
3. Die bereits bestehenden 16klassigen Schulen nach diesen Grundsätzen in zwei 8klassige Systeme umzuwandeln.

Zur näheren Begründung unserer Eingabe erlauben wir uns die nachstehenden Ausführungen anzufügen.

---

Der Gedanke, eine größere Anzahl von Schulklassen zu einem einzigen Ganzen zu vereinigen, ist wohl zurückzuführen auf die Erfolge, die man auf anderen Gebieten, z. B. im Post- und Eisenbahnwesen und vor allem in der Industrie, durch größere Centralisierung erreicht hat. Die so außerordentlich gesteigerte Leistungsfähigkeit, die hier durch Vereinigung vieler Arbeitskräfte an einer gemeinsamen Arbeitsstätte, durch eine bis ins Kleinste gehende Arbeitsteilung, durch ein wohlgeordnetes Handinhandarbeiten und durch straffe Organisation und Leitung der arbeitenden Kräfte erzielt worden sind, legten die Erwägung nahe, ob nicht auch bei den Schuleinrichtungen durch größere Centralisation eine erhöhte Leistungsfähigkeit der Schulen und dabei doch eine Verminderung der für das Schulwesen aufzubringenden, immer drückender werdenden Kosten erreicht werden könnte. Von dieser Absicht geleitet, ging dann eine Anzahl von Städten zu immer größeren Schulsystemen über, und so giebt es heutzutage Schulgebäude, worin 20, 30, ja sogar 60 und mehr Klassen vereinigt sind. In manchen Kommunen weist man mit besonderer Befriedigung auf derartige Riesenschulen hin als auf einen Beweis bürgerlicher Opferwilligkeit, bautechnischen Fortschritts und haushälterischer Schulverwaltung, und fremde Besucher stehen oft staunend vor einem solchen Schulkolosse, zumal wenn er sich in einem stattlichen Gewande präsentiert und mit allerlei an anderen Schulen fehlenden Zuthaten (Turnhalle, Aula, Zeichensaal, Badeeinrichtungen 2c.) ausgestattet ist.

Trotz der bestechenden Außenseite bergen aber die großen Schulanstalten doch große Gefahren und tiefgehende Schäden in sich. Die Centralisation, die sich auf den vorgenannten Gebieten, wo es sich um die Produktion und Verbreitung von äußeren Gütern handelt, so wohl bewährt hat, ist darum noch lange nicht ohne weiteres auch für alle anderen Gebiete des Volkslebens zu empfehlen, ja vielfach erweist sich gerade das Gegenteil als viel zweckmäßiger und vorteilhafter. Worin liegt z. B. der große Vorzug, den unser System der Armenpflege anerkanntermaßen vor den anderen Arten der Armenversorgung voraus hat? Doch wohl ohne Zweifel darin, daß es hier durch eine zweckmäßige Decentralisation gelungen ist, eine alle wirklich Bedürftigen umfassende, gerechte und wirksame Einzelpflege zu ermöglichen und dabei doch die kommunalen Ausgaben für das Armenwesen nicht zu erhöhen, sondern im Gegenteil

zu vermindern. Noch viel weniger aber als bei der Bekämpfung der äußeren Armut ist das Centralisations-Princip da zu empfehlen, wo es sich um Beseitigung geistiger Armut und sittlicher Schwäche handelt. Wenn irgendwo in der Welt, so ist hier eine zweckmäßige Decentralisation am Platze; nur durch sie wird eine wirklich individuelle Pflege und Erziehung möglich, während ein zu weit gehendes Centralisieren dem Erziehungswesen die schwersten Wunden schlägt. Wir sind der Meinung, daß in Barmen die Centralisation des Schulwesens mit den 8klassigen Schulen bis zur äußersten Grenze der Zulässigkeit gelangt ist und daß ein Hinausgehen über diese Grenze nach allen Seiten hin nur Schaden anrichten kann.

Um das nachweisen zu können, dürfen wir allerdings nicht bei der Betrachtung der Außenseite stehen bleiben; wir müssen vielmehr auf die Innenseite des Betriebes blicken und von da aus beurteilen, ob die großen Schulsysteme geeignet sind, dem Unterrichte und der Erziehung zu nützen oder zu schaden. Daß diese Untersuchung ein genaues Zusehen nötig macht und an einigen Stellen etwas umständlich wird, darf uns nicht zurückschrecken.

„Wer sich nicht die Mühe geben mag," hat Dörpfeld,[1]) der über unsere bergische Heimat weit hinaus bekannte Pädagoge, mit Recht bemerkt, „das Innere einer Uhr kennen und das Ineinandergreifen ihrer Teile verstehen zu lernen, der bilde sich auch nicht ein, bei der Uhrmacherei mitreden oder gar darin reformieren zu wollen." Bei einer Vergleichung der 8klassigen mit den 16klassigen Schulen von der Innenseite aus fallen nun folgende Schattenseiten der letzteren Schulart ins Auge.

1. In 16klassigen Schulen ist die für den Erfolg der Schularbeit durchaus notwendige **Einheitlichkeit** in Unterricht, Erziehung und Schulleben und die **Einmütigkeit** im Lehrerkollegium viel schwerer herzustellen als in 8klassigen; ja, diese Schwierigkeit wird hier fast zur Unüberwindlichkeit.

Überall da, wo mehrere Personen gemeinsam an einem Werke arbeiten, hängt der Erfolg ihrer Thätigkeit zu einem großen Teile von dem einheitlichen und einmütigen Zusammenwirken aller Kräfte ab. „Eintracht macht stark," „Friede ernährt, Unfriede verzehrt," das gilt für die Industrie wie für den Handel, für das Familien- wie für das Volksleben.

Von ganz besonderer Bedeutung aber ist die Einheitlichkeit und Einmütigkeit in der Schule, „was nur da verkannt werden kann, wo man übersieht, daß der Geist das komplizierteste Wesen auf Erden ist, und darum seine Bildung und Veredlung, wenn sie gelingen sollen, nur das Ergebnis einer höchst mannigfaltigen und doch wohlgeordneten Thätigkeit sein können.

---

[1]) Siehe: Zwei pädagogische Gutachten über zwei Fragen aus der Theorie der Schuleinrichtung:
1. Die vierklassige und die achtklassige Volksschule.
2. Die konfessionelle und die paritätische Volksschule.
Auf Veranlassung mehrerer Stadträte und Schulinteressenten in Wermelskirchen bearbeitet von dem Vorstande der allgemeinen bergischen Lehrerkonferenz. 1877. Verlag von C. Bertelsmann in Gütersloh.
Von diesen Gutachten, die in der pädagogischen Litteratur als Meisterwerke sachlicher Darstellung bekannt sind, behandelt das erste zum Teil dieselben Fragen, die uns hier beschäftigen, weshalb wir an verschiedenen Stellen darauf zurückgreifen werden.

Wie steht es nun um diese Grundbedingung bei den verschiedenen Schulformen?

(In der Eingabe folgen hier die Ausführungen Dörpfelds über die Bedeutung der Einheitlichkeit in Unterricht, Erziehung und Schulleben. Da diese in dem erwähnten Gutachten über die vierklassige und die achtklassige Schule Seite 16—19 schon gedruckt vorliegen, glauben wir sie übergehen zu können.)

In vollem Maße findet sie sich nur bei einklassigen Schulen. Die Einheitlichkeit ist hier nach allen Seiten hin gewahrt, da ja die ganze Schularbeit in einer Hand liegt. Auch kann hier der Lehrer am leichtesten mit dem Elternhause Hand in Hand arbeiten. (Auf die Mängel der einklassigen Schule — Zeitzersplitterung, Verschiedenheit der Schüler 2c. — braucht hier nicht näher eingegangen zu werden.) Mit der Zahl der Klassen wachsen auch die Schwierigkeiten in Bezug auf die Einheitlichkeit in Unterricht und Erziehung. Bei kleineren — etwa 4klassigen — Schulen sind die Schwierigkeiten noch verhältnismäßig gering. Hier lassen sich bei der kleinen Zahl der Lehrer noch leicht alle wichtigen Stücke der Schularbeit und des Schullebens beraten und regeln. Hier bieten sich viele Gelegenheiten zu ungezwungenem Meinungsaustausche, hier können die Lehrer noch alle Kinder der Schule im Auge behalten und ihre Beobachtungen über den Schulbesuch, den Fleiß und das Verhalten der Kinder in und außer der Schule miteinander besprechen. Auch fällt hier alles, was die Erziehung hindern kann — böse Neigungen, sittliche Schwächen 2c. — leicht ins Auge, und mancher Verirrung und Verführung kann rechtzeitig vorgebeugt werden. Ferner ist es hier noch nicht nötig, alle möglichen Einzelheiten und Kleinigkeiten des Schullebens gesetzmäßig zu bestimmen und so den Schulbetrieb durch ein Übermaß von Verwaltungs- und Betriebs-Verordnungen mit polizeilicher Strenge einzuschnüren, da sich durch die leichte und wirksame Überwachung manches von selbst regelt. Auch die Fühlung und das Einvernehmen mit der Schulgemeinde sind hier noch recht gut herzustellen. Im allgemeinen dürfte wohl die 4klassige Schule dem Ideal einer Schuleinrichtung am meisten entsprechen, da hier auch die der einklassigen Schule anhaftenden Mängel zum größten Teile wegfallen. Bei uns in Barmen wird man aber wohl schon aus räumlichen und finanziellen Gründen von der Einrichtung 4klassiger Schulen ganz absehen müssen. Wir haben hier zur Zeit als Normaltypus die 8klassige Schule, und unter die Zahl von 8 Klassen wird man bei neuen Schulbauten in der Regel wohl nicht mehr gehen, das verbietet meist schon die Platzfrage. Nun ist es zwar nicht zu leugnen, daß bei 8klassigen Schulen die Einheitlichkeit der Schularbeit, die Einmütigkeit im Lehrerkollegium und das Zusammenwirken von Schule und Haus viel schwieriger sind als in 4klassigen; immerhin liegt dort aber bei gutem Willen und bei Anwendung geeigneter Ersatzmittel doch noch die Möglichkeit vor, diese Schwierigkeiten zu mildern und teilweise zu beseitigen. Bei einer 16klassigen Schule hingegen häufen sie sich in einem so übermäßigen Grade, daß ihre Überwindung selbst beim besten Willen des Leiters und der Mitarbeiter geradezu unmöglich ist.

Denken wir uns einmal eine solche „Schulkaserne" mit ihren 16 Lehrern und etwa 1000 Schülern! Wie will man in einem so großen Kollegium die notwendige Einheitlichkeit des Erziehungswerkes herstellen? Schon hinsichtlich der allgemeinen Ziele und Aufgaben der Schule gehen die Ansichten oft weit auseinander, und noch mehr, wenn es sich um die Festsetzung der Einzelziele und

die Verknüpfung der Lehrstoffe handelt. Nun wird man freilich entgegnen: „Eine völlige Einigung über diese Stücke ist bei 16klassigen Schulen allerdings nicht möglich, aber auch nicht nötig, wenn nur ein sorgfältiger, bis ins Kleinste ausgearbeiteter Lehrplan vorgeschrieben ist.“ Aber wer giebt denn die Gewähr, daß solch ein bloß „befohlener“ Lehrplan und Lehrgang, dem die eigene Überzeugung vielleicht in manchen Stücken widerstrebt, nun auch wirklich vollständig zur Ausführung kommt und nicht bloß auf dem Papiere steht? Wer bürgt ferner dafür, daß ein lückenloser Fortschritt stattfindet und daß sich jeder genau bewußt ist, wie seine Arbeit in den Gesamt-Organismus eingreift und das Ganze fördert? Noch schwieriger als bei dem Was? ist aber die Einigung über das Wie? des Unterrichts (Methode). Mit „Vorschriften“ läßt sich da nur wenig erreichen. Gerade in methodischen Fragen muß die Einheitlichkeit auf Übereinstimmung in den Anschauungen und den Grundsätzen — kurz, auf Überzeugung — beruhen. Wie will man aber in 16 verschiedenen Köpfen diese Überzeugung schaffen? Und wie will man ferner in einem so vielköpfigen und in seiner Zusammensetzung häufig wechselnden Kollegium die wünschenswerte Übereinstimmung in den Maßnahmen der „Regierung“ und der „Zucht“ erzielen; daß z. B. der eine Lehrer nicht tadelt, was der andere lobt, der eine nicht gestattet, was der andere verbietet rc. Die Lösung dieser Aufgaben ist schon in 8klassigen Schulen sehr schwierig, in 16klassigen aber wird diese Schwierigkeit nicht bloß doppelt, sondern drei- und viermal so groß.

Dabei ist noch eins zu erwägen. In einem kleinen Schulsysteme bildet sich zwischen den Lehrern leicht ein Vertrauensverhältnis, das dann wieder den guten Willen zur Durchführung der Einheitlichkeit und die Aufrechthaltung der Einmütigkeit befördert. In großen Schulanstalten aber bleiben sich die Lehrer allzuoft innerlich fremd, ja an Stelle der herzlichen Beziehungen treten häufig Mißhelligkeiten, Zänkereien und Verdrießlichkeiten, und das um so leichter, je größer das Kollegium ist. Wo aber der Friede gestört ist, wo Gruppenbildung und Parteiwesen Platz greifen, da leidet nicht nur die Einheit der Schularbeit, sondern auch die Autorität der Lehrer und ihr erziehlicher Einfluß wird untergraben. Welchen Erfolg können z. B. die Ermahnungen der Lehrer zu Versöhnlichkeit, Sanftmut und Geduld bei den Kindern haben, wenn diese sehen, daß sich die Lehrer unter einander selbst nicht vertragen, daß vielleicht einzelne von den anderen gar nicht mehr angeredet, ja nicht einmal mehr gegrüßt werden? Solche traurigen Zerwürfnisse kommen zwar auch in kleinen Kollegien vor; die Schwierigkeit, sie zu verhüten, wächst aber mit der Größe der Schulsysteme in gesteigerter Progression, selbst wenn die tüchtigsten und erfahrensten Leiter an ihrer Spitze stehen.

Denn auch der Einfluß des besonnensten Leiters ist nicht immer imstande, zwischen so vielen und in ihrer Eigenart oft ganz entgegengesetzten Elementen das Bindeglied zu bilden und sie zu einem einheitlichen Organismus zu gestalten. Durch bloße Anordnungen läßt sich das, wie gesagt, nicht erreichen; diese bekommen erst wirkliche Kraft, wenn die Lehrer von ihrer Notwendigkeit und Zweckmäßigkeit überzeugt sind und sie willig und freudig ausführen. Wie soll der Leiter eines 16köpfigen Kollegiums aber diese Einsicht überall wecken, diese Bereitwilligkeit und Freudigkeit in allen Fällen erzeugen und erhalten? Dazu wäre ein fortgehendes gegenseitiges Aussprechen in ungezwungenem, vertraulichem Verkehr, dazu wäre vor allem das beständige Beispiel und Vorbild des Leiters

im eigenen Unterrichte und in der Behandlung der Kinder erforderlich. Diese Mittel müssen aber um so mehr zurücktreten, je größer das Kollegium der Schule ist.

Dazu wird der Leiter einer 16klassigen Schule von Verwaltungsarbeiten so sehr in Anspruch genommen, daß er selber nur wenig Unterricht erteilen kann und von der Lehrerschaft kaum noch als Mitarbeiter, geschweige denn als wohlwollender Freund und Berater angesehen wird. Damit fehlt aber eine Grundbedingung einer gedeihlichen Amtsführung: das herzliche Vertrauen.

Hierbei ist noch eins zu bedenken. „Je größer die Zahl der Klassen ist, desto häufiger wird der Leiter genötigt sein, zum Kommandieren, Mahnen und Tadeln seine Zuflucht nehmen zu müssen, also die unbequeme Seite seines Amtes herauszukehren. Daß dadurch die Aussichten auf ein vertrauliches Verhältnis zu den Mitarbeitern nicht günstiger werden, sagt sich von selbst, — ungerechnet, daß einer, der viel kommandieren muß, in Gefahr steht, sich unbewußt in eine Haltung und in Manieren hineinzuleben, die zu einem kollegialischen Verhältnis nicht recht stimmen."

Kurzum —: die Aufgabe des Leiters, ein wahrhaft harmonisches Zusammenwirken aller Kräfte und Mittel herzustellen, begegnet in 16klassigen Schulen so vielen Schwierigkeiten, daß es unmöglich erscheint, sie allseitig und vollständig zu lösen.

2. Die 16klassigen Schulen mit ihren 1000 und mehr Schülern sind viel weniger imstande, dem einzelnen Kinde die notwendige **individuelle Berücksichtigung und Pflege** angedeihen zu lassen, als die 8klassigen.

Auf den ersten Blick scheint die Forderung einer individuellen Behandlung der Schüler mit der vorhin verlangten Einheitlichkeit der Erziehungsarbeit im Widerspruch zu stehen. Aber Einheitlichkeit braucht noch lange nicht Einförmigkeit zu sein. Die Notwendigkeit wie die Möglichkeit des einheitlichen Zusammenwirkens der verschiedenen Erzieher gründen sich auf die Thatsache, daß sich sowohl die Vorgänge des Denkens wie die Bildung der Gefühle und der Willensregungen in jedem Individuum nach denselben psychologischen Gesetzen vollziehen, die als Naturgesetze ewig gültig und unabänderlich sind. Die verschiedenen Erzieher, deren Obhut das Kind im Laufe seiner Schulzeit anvertraut wird, müssen diese Gesetze kennen und in übereinstimmender Weise handhaben, so daß sie sich gegenseitig in die Hand arbeiten — das ist die erste Voraussetzung einer gesunden Schulerziehung.

Nun stellt aber der Geist des Schülers keineswegs ein unbeschriebenes Buch dar, dessen Blätter der Lehrer nach und nach zu füllen hat. Das Kind bringt schon eine ganze Welt teils mehr, teils weniger ausgeprägter Vorstellungen mit in die Schule, und diese Vorstellungswelt ist in jedem Kinde und auf jeder Altersstufe verschieden. Und ebenso leben in jedem Kinde besondere Gefühle, Neigungen und Triebe. Diese Geistes- und Gefühlswelt muß der Erzieher kennen; er muß sicher sein, daß für den Unterrichtsstoff die nötigen Voraussetzungen — die sog. apperzipierenden Vorstellungen — in der Seele der Kinder vorhanden sind; er muß ferner den Charakter seiner Schüler, ihre Tugenden und ihre Fehler, ihre Neigungen und ihre Gebrechen kennen, er muß von jedem Kinde wissen, ob bei seiner Zucht vorzugsweise Güte, Ermunterung und Anerkennung, oder aber Ernst und Strenge anzuwenden sind — kurz, er muß die

Individualität der Kinder kennen und sorgfältig berücksichtigen, das ist das zweite Grunderfordernis einer fruchtbringenden Erziehung.

Wie steht es nun mit der Berücksichtigung der Eigenart des Kindes in den großen Schulsystemen?

Schon in den 8klassigen Schulen ist die Lösung dieser Aufgabe sehr schwierig; in 16klassigen aber wird sie zur offenbaren Unmöglichkeit.

Wie der einzelne Lehrer in der Menge seiner Kollegen, so verschwindet hier auch das einzelne Kind in der Menge der 1000 und noch mehr Schüler. In kleinen Schulsystemen sind dem Lehrer die meisten Kinder, die aus einer anderen Klasse in die seinige treten, schon bekannt; in 16klassigen Schulen wird durchweg das Gegenteil der Fall sein. Wie kann der Lehrer aber Teilnahme für ein Kind empfinden und es seiner Individualität gemäß behandeln, wenn er keine Gelegenheit hatte, es kennen zu lernen. Und da in großen Schulsystemen notwendigerweise viel häufiger ein Lehrerwechsel eintritt als in kleineren, so muß der Lehrer sehr oft die Kinder schon wieder anderen Händen anvertrauen, noch ehe er ihre Eigenart sowie ihre Lücken und Schwächen im Wissen und Können hinreichend erkannt hat.

Wo aber das einzelne Kind nur wenig ins Auge fällt, wo man seine Bedürfnisse, seine Mängel und Gebrechen nicht genügend kennt, da kann man ihm auch nicht die nötige Förderung, Hülfe und Unterstützung angedeihen lassen, seinen Mängeln und Schwächen nicht aufhelfen.

Diesem Übelstande wird es wohl zum großen Teile zuzuschreiben sein, daß um so weniger Kinder das Ziel der Schule (8. Schuljahr) erreichen, je größer die Schulsysteme werden. **Es läßt sich statistisch leicht nachweisen, daß in den großen Systemen noch nicht die Hälfte der Kinder die oberste Stufe absolviert.**

Der Leiter einer solchen Schule kann aber nicht einmal die Namen aller Schüler kennen, geschweige denn, wie es seine von Gott und den Eltern ihm auferlegte Pflicht fordert, jedes Kind vom ersten Schultage an bis zu seiner Entlassung (und womöglich noch darüber hinaus) mit väterlicher Sorgfalt überwachen, beraten und fördern.[1])

An Stelle der speciellen Pflege und Zucht, die dem Einzelnen nachgeht, treten die strengen Maßregeln der allgemeinen Beaufsichtigung und Regierung.[2]) und so gewissenhaft diese auch durchgeführt werden mögen, so sind doch noch mancherlei Störungen und Gefährdungen der Zucht auf den Gängen, den Treppen, dem Hofe und den Aborten unvermeidlich. Es ist eben hier ganz unmöglich, fortwährend alle Schüler im Auge zu behalten, was doch mindestens bei solchen Kindern nötig wäre, die in sittlicher Beziehung zu Besorgnissen Anlaß geben. Solche mit bösen Neigungen und Gewohnheiten behafteten Kinder stellen für den Schulorganismus eine eben so große Gefahr dar, wie die Erreger ansteckender

[1]) An dieser Stelle sei auch noch darauf hingewiesen, daß unter solchen Umständen, wo der Leiter selbst nur den kleineren Teil der Unterrichtsstunden in seiner Klasse erteilt, die größere Zahl aber meist jüngeren Kollegen überlassen muß, von einem nachhaltigen erziehlichen Einfluß des Leiters gerade auf dieser wichtigen Stufe, wo die Schulbildung ihren Abschluß erhält, kaum noch die Rede sein kann.

[2]) „Die Bedenklichkeit, ob man imstande sei, den Gehorsam zu sichern, wächst in schneller Progression mit der Anzahl der Kinder, also besonders in großen Erziehungsanstalten. Die gewöhnliche Folge ist, daß man die Aufsicht so streng als möglich einzurichten sucht. Allein dabei ist Gefahr, den gutwilligen Gehorsam vollends zu verlieren und die Schlauheit zum Wettstreit zu reizen." (Herbart.)

Krankheiten für den menschlichen Körper. Lehrt uns doch die Erfahrung jeden Tag, daß schon in einer kleinen Kinderschar, sobald sie sich selbst überlassen bleibt und unbeobachtet zu sein glaubt, meist die bösen Elemente den Ton angeben und die andern mit sich fortreißen. Je mehr aber die Zahl der Kinder wächst, desto mehr steigert sich auch die Ansteckungs- und Verführungsgefahr, und desto notwendiger wird es, die sittlich Schwachen und Gefährdeten keinen Augenblick unbeobachtet zu lassen. Ob das aber bei einer Schar von etwa 1000 Schülern, wo sich Ausschreitungen so leicht verheimlichen lassen, wohl noch möglich ist?

Und mit welchen Gefühlen werden die Schüler den Lehrern gegenüberstehen, die ihnen durchweg nur mit Strenge und Argwohn, mit Regieren und Befehlen entgegen treten können? Herbart deutet es an mit den Worten: „Je größer eine Knabengesellschaft, um desto strenger muß sie beherrscht und beargwohnt werden, aber je mehr Ähnlichkeit mit despotischen Maßregeln, desto mehr Neigung und Hoffnung, dereinst selbst despotisieren zu können. Ja, wenn in dem Maße, wie der Lehrer mit Strenge auf Vollendung im Wissen und Können dringt, nicht auch seine helfende Hingabe an die Schwachen, sein Bemühen, den Schülern einen frohen Mut zu machen, wachsen; wenn in dem Maße, wie er behufs der Angewöhnung zu allem Guten und Löblichen die Schulordnung mit Ernst und Konsequenz handhabt, nicht auch sein herzliches Erbarmen mit der Schwachheit der Kinder und seine Freundlichkeit und Zartheit in der Behandlung des einzelnen zunimmt, so mag er immerhin noch viel Nützliches für dieses Leben leisten, er wird aber den Kindern stets ein verhaßter Tyrann sein und ein lächerlicher Pedant dazu." Und — fügen wir hinzu — dazu wird insbesondere der Leiter eines übergroßen Schulsystems in den Augen der Kinder wie der Eltern leicht werden.

3. In 16klassigen Schulen wird die Verbindung zwischen **Haus** und **Schule** gelockert, wenn nicht ganz zerrissen.

Ist die Kenntnis der Eigenart seiner Zöglinge eine unerläßliche Bedingung für die Arbeit des Lehrers, so muß er auch mit den Eltern der Schüler in Verbindung stehen. Denn die Eigentümlichkeiten einer Kindesnatur lernt er immer erst dann ganz verstehen, wenn er Einblick in die häuslichen Verhältnisse gewonnen hat. Soweit ihm in dieser Beziehung etwas abgeht, so weit steht er immer in Gefahr, den Schülern oder den Eltern gegenüber Mißgriffe zu begehen und dadurch sich selbst Hindernisse und Verdrießlichkeiten zu bereiten. Auch ist eine möglichst enge Fühlung zwischen Schule und Haus anzustreben, damit sie sich in der Erziehung nicht entgegenwirken, sondern Hand in Hand arbeiten.

Daß die Lehrer an 16klassigen Schulen in diesem Stücke weit ungünstiger daran sind als die der 8klassigen, wird wohl jeder ohne weiteres zugestehen. Ein vertrautes Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule ist eben in dem ausgedehnten und so häufig wechselnden Getriebe eines übergroßen Schulsystems nicht mehr möglich. Entfremdung und Gleichgültigkeit treten leicht an seine Stelle. Dadurch wird aber eine Lebensader der Volksschule unterbunden. Wahrhaft erschreckend lauten aus manchen mit Riesenschulen beglückten Städten die Klagen einsichtsvoller Lehrer über die Gleichgültigkeit oder gar die Feindseligkeit vieler Eltern der Schule und den Lehrern gegenüber, ein Krebsschaden, der dem Einfluß der Schule oft gerade an den wichtigsten Stellen — in der Gewöhnung an gute Zucht und Sitte — entgegenwirkt. Mögen die Behörden unserer Stadt rechtzeitig darüber wachen, daß nicht auch in unserer durch ihren

Gemeinsinn wie durch ihren Bildungseifer rühmlichst bekannten Bürgerschaft das Interesse am Schulwesen durch übergroße Schulsysteme gelähmt und zurückgedrängt werde!

4. Mit der Größe der Schulsysteme steigert sich auch die Gefahr, daß bei dem einzelnen Lehrer das **Gefühl der Verantwortlichkeit**, das **Interesse an der Schularbeit** und die **Berufsfreudigkeit** abnehmen. Dazu wird einer großen Zahl der zu einer leitenden Stellung berechtigten und befähigten Lehrer die Aussicht auf ein Aufwärts- und Vorwärtskommen geraubt.

Da in den großen Schulsystemen, wie oben dargelegt wurde, der Erfolg der Schularbeit durch mancherlei Hindernisse beeinträchtigt wird, so fällt es dort noch mehr als bei anderen Schulen ins Gewicht, ob jeder einzelne Lehrer bei der Arbeit die ganze Kraft einsetzt, ob ihm das Wohl seiner Schule Herzens- und Gewissenssache ist und ob er mit nachhaltiger Freudigkeit arbeitet. Aber auch diese so überaus wichtigen Stücke sind in 16klassigen Schulen mehr gefährdet als in kleineren Anstalten.

Daß die methodische Freiheit des einzelnen Lehrers, die zu einem Arbeiten mit Lust und Liebe erforderlich ist und schon deshalb jedem Lehrer bis zu einem gewissen Grade gewährt werden sollte, umsomehr verkümmern muß, je größer die Systeme werden, ist schon oben angeführt.

Ferner liegt auch bei der Einrichtung sechszehnklassiger Schulen die Gefahr nahe, daß dadurch das Gefühl der Verantwortlichkeit bei den an der Schule wirkenden Lehrern abgeschwächt werde. Dieses Gefühl ist ja zum großen Teile begründet in dem Bewußtsein, daß man mit Anteil hat an dem Wohl und Wehe des ganzen Werkes, an dem man zu wirken berufen ist. Je größer nun die Zahl der Mitarbeiter, desto geringer ist der Anteil des Einzelnen, desto geringer wird auch die Sorge sein, wenn das Gelingen des Werkes in Frage steht, und die Freude, wenn es wohlgelingt. Zeigen sich Mängel, so wird der Einzelne höchstens 1/16 der Schuld selbst zu übernehmen bereit sein; geht das Werk gut vorwärts, so darf er auch nur 1/16 des Erfolges sich zuschreiben. Beides, sowohl die Erkenntnis der eigenen Versäumnis, wie auch das Bewußtsein, zu dem guten Erfolge mit beigetragen zu haben, ist nicht kräftig genug, um einen wirksamen Ansporn für die Zukunft abzugeben. Dazu kommt noch, daß an den übergroßen Systemen die Arbeit des Einzelnen nicht genug hervortritt; sowohl die dabei bewiesene Pflichttreue und Berufstüchtigkeit, wie auch der etwaige Mangel dieser Eigenschaften treten nicht so leicht zu Tage, wie bei kleineren Schulkörpern. Sieht aber der Lehrer seine Arbeit nicht gebührend beachtet, wird er für sein Wirken zu wenig verantwortlich gemacht, so kommt er in die Gefahr, daß sein Gefühl der Verantwortlichkeit mit der Zeit immer mehr abnimmt. Wo das aber geschieht, da geht die wirksamste Kontrolle und der kräftigste innere Antrieb verloren, und beides kann durch keine äußeren Mittel der Aufsicht 2c. ersetzt werden.

Der Rückgang dieser inneren Triebkraft muß bei einem Lehrer um so schwerer ins Gewicht fallen, je weniger Befriedigung er in seinem Berufe findet. Den sechszehnklassigen Schulen haftet nun, wie oben gezeigt wurde, der Übelstand an, daß in ihnen die Fühlung mit dem kindlichen Geiste und das Zusammenwirken mit dem Elternhause wesentlich erschwert und behindert werden. Diese

Erschwerung beeinträchtigt den Erfolg der Schularbeit; sie läßt manche Früchte, auf die der Lehrer unter anderen Verhältnissen rechnen könnte, nicht zur Reife kommen — sie vermindert ihm also die Freude an der Arbeit und die Befriedigung in seinem Berufe. Wo aber ebensowohl das Bewußtsein der Verantwortlichkeit wie die Berufsfreudigkeit gefährdet sind, da ist es zwar zu beklagen, aber kaum noch zu verwundern, wenn es schließlich bei dem einen oder anderen Lehrer dahin kommt, daß er mit dem Gemüte kaum noch ernstlich bei seiner Arbeit beteiligt ist, seine Obliegenheiten kalt, fast mechanisch erledigt und im übrigen die Dinge gehen läßt, wie sie eben laufen. Und wie leicht tritt dann auch noch die Folge ein, daß er in allerlei Nebenbeschäftigungen seine Befriedigung sucht und ein gutes Teil seiner Zeit und Kraft damit vergeudet, statt ausschließlich seinem Amte und seiner Schule zu leben.

Die Schuld ist jedoch in allen solchen Fällen nicht ohne weiteres in den Personen selbst zu suchen, sondern zuerst und zumeist in den verkehrten Schuleinrichtungen, in den Gefahren des pädagogischen Großbetriebs.

Die vielklassigen Schulen beeinträchtigen aber den Lehrerstand noch von einer anderen Seite her. Je mehr Klassen die einzelnen Schulsysteme umfassen, desto weniger Schulleiter-Stellen giebt es. Würde Barmen an Stelle der achtklassigen Schulen im Laufe der Zeit lauter sechszehnklassige Systeme einrichten, so ginge dadurch die Zahl der Schulleiter auf die Hälfte herunter. Die Aussicht, in eine leitende Stellung aufzurücken, würde dadurch hier in Barmen so wesentlich vermindert, daß die meisten Lehrer nur noch auf dasjenige Fortkommen hoffen und rechnen könnten, das ihnen das steigende Alter von selbst sichert.

Wie aber eine solche Aussichtslosigkeit auf den Trieb zur Fortbildung und die Vervollkommnung der Leistungen wirken würde, braucht wohl nicht näher ausgeführt zu werden. Denn so wahr es ist, daß man „das Gute um des Guten, die Pflicht um der Pflicht willen" thun soll, auch wenn kein besonderer Lohn dafür in Aussicht steht, — und so sehr wir der Überzeugung sind, daß der Lehrerstand an Pflichttreue und selbstlosem Streben hinter keinem anderen Stande zurücksteht, — ebenso wahr ist es auch, daß sich die menschliche Natur überall gleichbleibt, „mag sie nun in der Offiziersuniform oder im Arbeiterkittel, im Talar oder im Schulmeisterrock stecken;" und der Mensch ist eben von Natur so geartet, daß sich seine Trieb- und Spannkraft um so mehr vermindert, je mehr ihm die Aussicht auf ein Vorwärts- und Aufwärtskommen verloren geht.[1]

Für uns steht es fest: Die großen Schulsysteme bedeuten eine Gefahr sowohl für das Bewußtsein der Verantwortlichkeit wie für die Berufsfreudigkeit und die Strebsamkeit des Lehrerstandes, sie drücken diesen herunter, statt ihn zu heben. Und da gute Lehrer eine gute, schlechte Lehrer eine schlechte Schule machen, so ist auch nach dieser Seite hin eine Vergrößerung unserer Schulsysteme, die mit ihren acht Klassen ohnehin schon manchen Gefahren des pädagogischen Großbetriebs ausgesetzt sind, gleichbedeutend mit einer Verschlechterung unserer Volksschulen.

## 5. **Äußere Nachteile** der großen Schulsysteme.

---

[1]) Für Barmen kommt hierbei noch eins in Betracht. Es liegt offenbar ein Widerspruch darin, daß die Stadt erst ihren Lehrern durch Einrichtung von Fortbildungskursen die Ablegung der Prüfungen erleichtert, deren Bestehen zu einer Rektor- (Hauptlehrer) Stelle berechtigt — und dann — nachdem sie auf diese Weise selbst das Verlangen nach solchen Stellen geweckt und gestärkt hat, die Zahl derselben durch Einrichtung sechszehnklassiger Schulen vermindert.

Die angeführten Mängel und Gebrechen der sechzehnklassigen Schulen nach der Innenseite des Schulbetriebs — Erschwerung der Einheitlichkeit im Erziehungswerke — Behinderung der individuellen Zucht und Pflege, Entfremdung zwischen Haus und Schule — mitsamt den Gefahren für den Lehrerstand — sind für sich allein schon mehr als hinreichend, um die Einrichtung solcher Schulsysteme dringend zu widerraten. Aber auch nach der Außenseite des Schullebens hin fallen bei diesen Anstalten mancherlei Übelstände ins Auge. Auf einige derselben sei hier noch kurz hingewiesen.

Zunächst ist anzuführen, daß mit der Vergrößerung der Schulsysteme auch die Schulwege der Kinder weiter werden,[1]) ein Umstand, der zwar in dichtbevölkerten Bezirken nur von untergeordneter Bedeutung ist, der aber in verschiedenen Großstädten schon eine lebhafte Opposition der Bürgerschaft gegen die Riesenschulen hervorgerufen hat. Auch bei uns würde sich dieser Widerspruch zum mindesten überall da einstellen, wo eine Erweiterung der Schulwege auch ein Überschreiten der Straßenbahngeleise mit sich brächte.

Sodann hat auch die Massenansammlung der Kinder in den Straßen ihre großen Bedenken, zumal wo zwei große Schulen — vielleicht eine katholische und eine evangelische — nahe zusammenliegen, wo sich also an den meisten Tagen viermal ein Strom von 1500 und noch mehr Kindern durch die Straßen des Stadtteils ergießt. Welche Gefahren bringt nicht ein solcher Zustand namentlich des Mittags, wenn die Fabriken ausgehen und der Straßenbahn- wie der Fuhrwerksverkehr am lebhaftesten ist, für die Schulkinder mit sich! Und wie außerordentlich wird dadurch der Straßenverkehr erschwert und belästigt — gar nicht zu reden von den vielen sonstigen Unannehmlichkeiten, denen die Nachbarschaft der Schule ausgesetzt ist.

Noch auf eine andere Schattenseite der übergroßen Schulen macht der Seminardirektor Leutz in Karlsruhe aufmerksam, wenn er seine Verwunderung darüber ausdrückt, daß die Ärzte, „die doch jede Kleinigkeit in der Schulhygieine aufgreifen," gegen die Riesenschulen, wo bei Epidemien eine so ungeheure Zahl von Kindern der Ansteckungsgefahr ausgesetzt ist, keine Einsprache erheben. Erscheint doch schon der eine Umstand bedenklich genug, daß bei allen epidemischen Krankheiten (Keuchhusten, Scharlach, Diphtheritis ꝛc.) dann das ganze Haus mit seinen mehr als 1000 Schülern geschlossen werden muß, während man bei kleineren Schulen nur die betreffende zu schließen hat. „Auf die Ärzte", sagt Direktor Leutz, „hört man noch am meisten; doch — diese schweigen über den Gegenstand."

6. **Finanzielle** Erwägungen.

Angesichts der vielen Mängel und Schäden, die mit den sechzehnklassigen Schulen verbunden sind, könnte nun jemand sagen: „Ich gebe zu, daß es im Interesse

[1]) Diesem Übelstande gegenüber hat man von anderer Seite angeführt, daß dafür an sechzehnklassigen Schulen beim Wohnungswechsel der Eltern für die Kinder nicht so oft ein Schulwechsel nötig würde als bei zwei achtklassigen Systemen. Die Erhebungen, die an der fünfzehnklassigen Neuwichlinghauser Schule über diese Frage angestellt worden sind, haben aber ergeben, daß dort derartige Fälle nur selten vorkommen Zudem steht auch dem Vorteil des geringeren Schulwechsels der Nachteil gegenüber, daß bei sechzehnklassigen Schulen weit häufiger ein Lehrerwechsel eintritt, als bei kleineren. Und soweit die Kinder der Oberstufe in Betracht kommen, ist es hier in Barmen den Eltern gestattet, beim Verziehen aus dem Schulbezirke ihre Kinder in der von diesen besuchten Schule zu belassen, falls hierdurch ein Lehrerwechsel vermieden wird.

des Unterrichts wie der Zucht, der Kinder wie der Lehrer liegt, von sechzehnklassigen Schulbauten ganz abzusehen und es bei kleineren Systemen bewenden zu lassen; ich sehe es ferner als einen Vorteil an, daß dann die Stadt eine größere Zahl der zu einer leitenden Stellung berechtigten Lehrer mit ihrer vollen Kraft und Fähigkeit in Dienst stellen könnte; ich will auch die äußeren Schattenseiten der großen Schulsysteme nicht unterschätzen, — aber ich möchte doch fragen, ob nicht durch Einrichtung sechzehnklassiger Schulen eine so erhebliche *Ersparnis* erzielt wird, daß wir bei unsern hohen Steuersätzen wohl oder übel davon absehen müssen, kleinere Schulen zu bauen." Über diese Frage hat der *Schulvorsteher Hermann Blecher* in einer Sitzung der „Freien Vereinigung ev. Schulvorsteher Barmens" ein *Gutachten* geliefert.

(Diesem Gutachten, das in der Eingabe vollständig wiedergegeben ist, liegt das amtliche Material der Barmer Stadtbehörden über die Kosten achtklassiger und sechzehnklassiger Schulen (mit nur einem Leiter) zu Grunde.

Hiernach würden durch große (sechzehnklassige) Schulbauten gegenüber den üblichen achtklassigen Schulen gespart werden: für jede Klasse . 2468 M, rund 2500 M. Wenn also Barmen jährlich zehn neue Volksschulklassen einzurichten hätte, wie durchschnittlich in den letzten Jahren, so ergäbe sich durch große (sechzehnklassige) Schulbauten eine Ersparnis von rund 2500 M.

Herr Blecher weist nun nach, daß die 25000 M. Mehrkosten, die für die Stadt entstehen würden, wenn sie keine größeren als achtklassige Schulen einrichtete, schon gedeckt werden könnten durch einen Zuschlag von 2 Prozent zur Einkommensteuer und von 1 Prozent zu den Realsteuern.

Hätte die Stadtverordneten-Versammlung bei Beratung des neuen Etats vor der Entscheidung zwischen großen und unsern bisherigen Schulsystemen gestanden, und es hätten die betr. 25 000 M. nirgend anders erspart werden können, so hätte sich die Frage so gestellt: Entweder kleine Systeme und 176 % bezw. 163 % Zuschläge zur Einkommen- bezw. zu den Realsteuern — oder sechzehnklassige Systeme und 174 bezw. 162 % Zuschläge.[1])

Um diese Frage in ihrer Tragweite übersehen zu können, betrachten wir die Wirkung eines solchen Beschlusses auf verschiedene Klassen von Steuerzahlern.

1. Privatbeamter mit 3000 Mark Einkommen.

| | | | |
|---|---|---|---|
| Einkommensteuer | 52,— M. | | 52,— M. |
| 174 % Zuschlag | 90,48 M. | bez. 176 % | 91,52 M. |
| zus. | 142,48 M. | gegen | 143,52 M. |

also **1,04 M.** mehr.

2. Gewerbetreibender mit 6000 Mark Gesamt-Einkommen.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Einkommensteuer | | 146,— | | 146,— M. |
| Fingierte Gebäudesteuer 48 M. | | | | |
| Fingierte Gewerbesteuer 48 M. | | | | |
| Zuschlag zur Einkommensteuer | 174 % = | 254,04 | bez. 176 % | 256,96 M. |
| Zuschlag zu der Realsteuer | 162 % = | 155,52 | „ 163 % | 156,48 M. |
| | zus. | 555,56 | gegen | 559,44 M. |

also **3,88 M.** mehr.

[1]) Durch späteren Stadtratsbeschluß sind die Zuschläge um 18 % bezw. 9 % vermindert worden, man sieht also, wie wenig in einem Gemeindewesen wie Barmen ein Zuschlag von 2 % ausmacht.

Nun noch zum Vergleich zwei Steuerzahler, deren vorigjährige Steuerzettel mir vorlagen:

3. Ein kleiner Gewerbetreibender ohne Grundeigentum würde gezahlt haben insgesamt
223,61 M. gegen 222,20 M.
also **1,41 M.** mehr.

4. Ein Fabrikbesitzer mit größerem Grundeigentum und einem Einkommen von etwa 48 000 Mark würde gezahlt haben insgesamt
4767,55 M. gegen 4740,64 M.
also **26,91 M.** mehr.

Ich glaube, Sie werden mir recht geben, wenn ich sage, daß diese Mehrbesteuerungen doch nicht ins Gewicht fallen gegen die freiwillig von jedem von uns bezahlten Beiträge für Erziehungsvereine, Rettungsanstalten, für die verschiedenen Zweige der inneren Mission und andere Wohlfahrtsbestrebungen. Und handelt es sich bei diesen Bestrebungen nicht zumeist darum, Erziehungssünden wieder gut zu machen?

Was kostet ein verfehltes Leben dem Staate und der Gemeinde durch Aufwendungen in Armenverwaltung, Polizei, Gefängnisverwaltung, durch Zwangserziehung in Arbeitshäusern und Armenhäusern?

Von Zeit zu Zeit lesen wir in den Tagesblättern Zusammenstellungen über die Kosten, welche eine verkommene Person durch sich und ihre Nachkommen dem Staate und der bürgerlichen Gesellschaft macht. Verschwinden gegenüber solchen Zahlen nicht die 25 000 M., über die wir heute verhandeln?

Ob die 3000 Kinder, welche jährlich aus unsern Volksschulen entlassen werden, 25 000 M. mehr oder weniger kosten, darauf kann es uns nicht ankommen, wenn sie nur möglichst gut ausgerüstet und erzogen ins Leben treten.

Für Barmen kommt noch etwas hinzu: Es giebt keine Straße, geschweige einen Stadtteil, wo nicht wohlhabende und ärmere Leute zusammenwohnen; es ist also jeder Bürger gleichmäßig darauf hingewiesen, für seine auf die Volksschulen angewiesenen Kinder die besten Einrichtungen seiner Bezirksvolksschule zu verlangen.

Nach Aufhebung der Vorschulen an den höheren Knabenschulen sind aber alle Familien in derselben Lage.

Leidet nun die Volksschule durch das Bestreben, Kosten zu sparen, geht es mit der Erziehung der Kinder, mit der Einigkeit der Lehrerkollegien an den großen Schulsystemen nicht mehr so wie es zur Zeit der Beschlußfassung über Aufhebung der Vorschulen in unsern mittelgroßen Systemen der Fall war, kann der Zustand einen seine Kinder liebenden Vater nicht mehr befriedigen, so entstehen sehr bald wieder Vorschulen für die Knaben und Mittelschulen für die Mädchen. Dann bleiben wir bald nicht bei einer Scheidung zwischen Volksschulen und höheren Schulen, sondern kommen zu Armenschulen und Schulen für die sogenannten besseren Klassen.

Die Herren im Stadtrate, welche für Aufhebung der Vorschulen waren, müssen folgerichtig auch für Beibehaltung unserer achtklassigen Schulen sein, und ich hoffe, daß es nicht nur bei den bisherigen Versuchen mit großen Schulsystemen sein Bewenden haben wird, sondern daß diese auch durch Anstellung eines zweiten Hauptlehrers in kleinere Systeme umgewandelt werden.

Daß es Schwierigkeiten hat für die Stadtvertretung und Stadtverwaltung, rechtzeitig für Beschaffung von Schulbaustellen zu sorgen, soll und kann nicht ge-

leugnet werden. In dieser Beziehung aber kann unsere Vereinigung sorgen helfen; die Schulvorstände benachbarter Bezirke, bei denen Überfüllung droht, müssen recht früh zusammentreten und die Bildung neuer Bezirke anregen, Bauplätze aufsuchen und nachweisen.

Ich komme zum Schlusse und fasse das Vorgetragene zusammen in folgende Sätze:

Die Schattenseiten großer Schulsysteme in pädagogischer Beziehung überwiegen ihre Vorteile in finanzieller Hinsicht so überaus, daß wir mit allen unsern Mitteln dafür einstehen müssen, daß künftig keine größeren als achtklassige Schulsysteme errichtet werden.

Auch wo durch örtliche Verhältnisse sich sechzehnklassige Schulbauten nicht vermeiden lassen, müssen durch Anstellung zweier Rektoren und Teilung der Bezirke achtklassige Schulsysteme eingerichtet werden.

Die hierzu nötigen Mittel sind wohl angebracht und notwendig, und die Aufbringung derselben übersteigt nicht die Steuerkraft unserer Bürger."

**Nachbemerkung:** Herr Blecher fußt in seinem Bericht über die finanzielle Seite der Frage mit Absicht ausschließlich auf den amtlichen Angaben über die Ausgaben, die der Stadt Barmen in den letzten Jahren durch ihre sehr gut und schön ausgeführten achtklassigen Schulen einerseits und ihre großen Schulbauten andererseits erwachsen sind.

Er deutet aber an, daß diese Berechnungen bei einer generellen Abwägung der finanziellen Wirkungen achtklassiger und sechzehnklassiger Schulsysteme noch von manchen Gesichtspunkten aus geprüft werden müßten. Dahin gehört z. B. die Frage, ob nicht die äußere Ausstattung bei kleinen, in der Menge der umgebenden Häuser wenig hervortretenden Schulbauten leichter sparsam zu halten sei als bei großen, hervorragenden, mehr freiliegenden und oft weithin sichtbaren Schulgebäuden.

Auch wäre zu prüfen, ob bei den sechzehnklassigen Schulen der Spielplatz die nötige Größe hat, d. h. doppelt so groß ist wie bei achtklassigen Systemen.

Ferner würde eine allseitige Behandlung der Kostenfrage auch eingehende Berechnungen in der Weise erfordern, wie sie im Jahrg. 1895 S. 383 ff. dieses Bl. von Herrn Dreyer in Düsseldorf für vierklassige und für achtklassige Schulen ausgeführt worden sind. Von solchen bis ins kleinste gehenden Ermittelungen mußte aber Herr Blecher aus mancherlei Gründen absehen.

Und zudem hat er vollständig recht, wenn er sagt: „Nicht die billigste ist die beste Schule, im Gegenteil, das Umgekehrte ist vielleicht viel richtiger."

Einem Mißverständnisse möchten wir noch vorbeugen. Wenn die Barmer Schulvorsteher für Einrichtung achtklassiger Schulen eintreten, so wollen sie damit keineswegs dieses System als die beste Schulform hinstellen. Vielmehr ist bei den Verhandlungen über die „Schulkasernen" von verschiedenen Seiten ausdrücklich bemerkt worden, daß wohl das vierklassige System am meisten dem Ideale einer Schuleinrichtung entspreche, daß wir aber hier in Barmen, so wie die Dinge jetzt liegen, schon froh sein müssen, wenn man bei den Schulbauten nicht über acht Klassen hinausgeht.

Zum Schlusse noch eins. Die großstädtischen Schulkasernen finden mehr und mehr auch in den mittleren und kleineren Städten Nachahmung. Wie die Erfahrung hier in Barmen gelehrt hat, vermögen die Schulvorstände — solange sie vereinzelt dastehen — derartige das Schulwesen bis in seine Wurzeln hinein

schädigende Einrichtungen nicht zu verhindern; — dazu reicht ihr Einfluß dem kommunalen Regimente gegenüber nicht aus, oft selbst dann nicht einmal, wenn einsichtsvolle Vertreter des Schulregiments auf ihrer Seite stehen. Nur durch eine planmäßige Sammlung und Organisation der berufenen Schulinteressenten läßt sich allmählich eine Macht bilden, die die Rechte und Interessen der Schulgemeinden wirksam vertreten kann. Auch nach dieser Seite hin verdient das Vorgehen der Barmer Schulvorsteherschaft Beachtung und Nachahmung. Fr. M.

---

# Beiträge zur Geschichte unsers Schulwesens.

Von A. Hollenberg.

## IV. Johann Hermann Tops. 1743—1805.

Der Geheimrat Beckedorf, weiland im Unterrichtsministerium in Berlin, erklärte in den Jahrbüchern des preußischen Volksschulwesens vor vielen Jahren schon, daß es in früheren Zeiten ein Schulwesen in unserm jetzigen Sinne nicht gegeben habe. Man habe daher die einzelnen Schulen und ihre Lehrer in früherer Zeit ins Auge zu fassen, wenn man sich über die Schulanstalten und deren Leistungen ein richtiges Urteil verschaffen wolle. Auch Geheimrat Landfermann betonte in unserm Schulblatte wiederholt diese Verpflichtung, sonst erlange man kein richtiges Bild über den früheren Lehrerstand, sein Wirken und Arbeiten, verfalle vielmehr dem in manchen Büchern herrschenden Phrasentum. Schreiber dieses hat in solchem Sinne die Artikel „Geschichtliches über die Lehrerwahl", „Alte Rechenbücher und Rechenlehrer"[1]) bearbeitet. Die hier vorliegende Arbeit zu vollenden, hat mich Dörpfeld bei meinem letzten Besuch in Ronsdorf noch dringend ermuntert. Für manches urkundliche Material bin ich dem Herrn Rektor Kessel zu großem Danke verpflichtet, der sich der Mühe unterzogen hat, die kirchlichen Akten von Mülheim am Rhein sorgsam durchzusehen. Im übrigen habe ich seit einer Reihe von Jahren alles gesammelt, was mir über Tops und sein Wirken in Büchern, Heften und Zeitschriften aufgestoßen ist und auch nach seinen Schriften zum Teil mit Erfolg gesucht. Möge der Name dieses Mannes, der zur Zeit als Pädagoge und Lehrer des praktischen Unterrichts hoch berühmt war, und dessen Schulbücher mehr als die eines Daniel Schürmann, Chr. Heinrich Schumacher u. s. w. Verbreitung gefunden haben, vor der Vergessenheit bewahrt bleiben![2])

Johann Hermann Tops stammt aus der bergischen Unterherrschaft Broich bei Mülheim a. d. Ruhr und zwar aus Styrum. Dort ist er am 18. Jan. 1743 geboren. Seine reformierten Eltern hießen Gerhard Wilhelm Tops und Wilhelmine Brever. Den ersten Unterricht erhielt er von seinem Vater, dem Lehrer an der dortigen Schule. Weil er viel Talent und große Lernbegierde zeigte, so wurde er fürs Lehramt bestimmt. Er wurde später Gehülfe seines Vaters bis 1764, wo er von der Gemeinde Meiersberg bei Homberg im Landkreise Düsseldorf am 1. September 1764 zum Lehrer gewählt und berufen wurde.

---

[1]) Ev. Schulblatt 1891 S. 401 u. Ev. Schulblatt 1894 S. 253.
[2]) Rhein- und Ruhrzeitung. Dr. K.

Daß er schon damals, im Alter von 21 Jahren, als Lehrer hoch geschätzt wurde, bezeugt die Thatsache, daß die Einsassen von Styrum auf die Nachricht von seiner Berufung an die Meiersberger Schule sich sofort versammelten und sich alle Mühe gaben, ihn in Styrum für die dortige Schule zu behalten. Sie boten ihm nämlich für den Fall, daß er in Styrum verbleibe, nicht bloß ein ansehnliches Geldgeschenk an, sondern sicherten ihm auch nach dem Tode seines Vaters die dortige Lehrerstelle zu. Aber aus Vorliebe zu einem unbekannten Wirkungskreise lehnte er diese Anerbietungen ab, trotzdem die neue Stelle in Beziehung auf Einkommen wenig Anlockendes bot und trat am 29. September seinen Dienst an.

Die Honnschaft Meiersberg hatte erst 1749 die Erlaubnis zur Begründung einer Schule erhalten.[1]) Es fehlte aber an Geldmitteln, so daß der Lehrer zu einem Schulbau kollektieren, und man sich mit einem Häuslein, das man samt Grundstück für 125 Rthlr. gekauft hatte, zunächst begnügen mußte. Eine Erlaubnis zur Kollekte für Schulzwecke in Berg und Jülich wurde zwar von der pfälzischen Regierung zu Düsseldorf gegeben, aber bald wieder zurückgezogen. Ja, man konnte nicht einmal dem Lehrer das versprochene Gehalt ausbezahlen. In solche schweren Verhältnisse trat der junge Tops. Ihm wurde als Schulgeld von jedem Schüler „so buchstabiret, lieset oder schreibet 5 Stüber (20 Pf.), von einem Rechenkinde aber 10 Stüber (40 Pf.)" zugesichert. „Übrigens soll der neuerwählte zu genießen haben, was der nun abgehende (Schulmeister) genossen hat", das waren freiwillige Lieferungen, zu denen Gemeindeglieder sich erboten hatten, 28 Scheffel Roggen und 7 bergische Rthlr. (16 Mark). Es wird mitgeteilt, daß auch Tops noch habe kollektieren müssen, und daß man überhaupt 800 Rthlr. in solcher Weise zusammengebracht habe. So konnten die Schulden getilgt und das Schulhaus ausgebessert werden. Kaum war Tops nach dem Abhalten der Kollekte wieder fünf Wochen thätig, da starb sein Vater in Styrum, worauf die dortigen Schulinteressenten einhellig den Sohn zum Nachfolger wählten.

Er blieb aber in Meiersberg und wirkte für die Jugend mit großem Eifer, oder wie es in einer Chronik heißt „fruchtbarlich und ruhig". Durch sein bescheidenes Wesen und seine Geschicklichkeit erwarb er sich die Liebe und das Vertrauen aller. Im Jahre 1766 wurde ihm eine Lehrer- und Organistenstelle zu Hochemmerich bei Mörs angeboten, aber er schlug dieselbe wieder aus, weil er in Meiersberg segensreicher wirken zu können glaubte. Noch besonders verdient erwähnt zu werden, daß er sich dort nicht bloß durch den Schulunterricht, sondern auch durch Hebung des Kirchen- und Chorgesangs verdient gemacht hat. Er suchte diesen in der Schule, teils in häuslichem Kreise zu pflegen. Noch heutzutage sind in mehreren Häusern der Honnschaft Meiersberg recht schöne mehrstimmige Kompositionen, die er gefertigt hat, vorhanden.

Auf die Dauer aber konnte er den Einladungen seiner Freunde, sich einen größern Wirkungskreis zu suchen, nicht widerstehen. Nachdem er Pfingsten 1768 in Mülheim am Rhein nach damaliger Sitte eine Probe im Unterrichten und Orgelschlagen abgelegt hatte, wurde er zum reformierten Lehrer gewählt.

In der dortigen lutherischen Gemeinde gab es nur eine einzige Schule, in der obern Klasse unterrichtete man im „Rechnen und Latinität." In der refor-

[1]) Ev. Schulblatt 1893 S. 338.

mierten Gemeinde waren Volksschule und höhere Schule getrennt und unabhängig, beide aber standen unter dem Konsistorium, wie damals das Presbyterium bezeichnet wurde, waren also kirchliche Einrichtungen. Die höhere Schule gab besonders Unterricht in französischer Sprache, hatte davon auch wohl den Namen und entwickelte sich zu einer Art Handelsschule mit Unterricht in kaufmännischem Rechnen, Buchführung, Handelsgeographie, verschiedenen Sprachen u. s. w. An die reformierte Volksschule trat nun unser Tops, der auch in manchen Kirchenprotokollen als Präceptor[1]) bezeichnet wurde, und besorgte den Unterricht mit einem Untermeister. Die Verhältnisse waren seit einer Reihe von Jahren sehr gestört. Über den Vorgänger Röder (1733—1768) wurde seit Jahren geklagt, daß er den Unterricht unpünktlich halte und in der Schule Buchbinderei treibe. Er wurde endlich mit 60 Rthlr. Pension in den Ruhestand versetzt, was besonders auf Betreiben der Schiffergemeinde geschah. Wie das zusammenhängt, wird weiterhin klar werden.

Tops hatte in seiner Schule hauptsächlich Lesen, Schreiben und Rechnen zu lehren. Das Schulgeld betrug damals 5 Stüber für Leseschüler, für Schreib- und Rechenschüler etwa 10 Stüber monatlich. Es war zwar ein besonderer Küster angestellt, aber Tops war als Kirchendiener Organist, er mußte „die Leichen ansagen" (diese Einrichtung wurde nach Tops Tode abgeschafft), mußte Taufwasser zur Kirche bringen, wofür er 13 Stüber erhielt, endlich lesen und vorsingen in der Kirche. Über diese Pflicht erfahren wir, daß in dem einen Monate während des Kirchengeläuts der Lehrer vormittags das Lied „Unser Vater im Himmelreich" von Luther — also das Gebet des Herrn —, nachmittags das Lied „Erheb dein Herz, thu auf dein Ohren" von Ambrosius Lobwasser — also die zehn Gebote — anstimmen, die Jugend dann aber einen Teil des Heidelberger Katechismus nach der eingeführten Ordnung aufsagen mußte. Im andern Monate betete der Lehrer und las aus der Bibel vor, bis das Läuten aufhörte; alsdann kündigte er den Gesang an. Das vorerwähnte „Gesänge" wurde wegen zu vieler Unzuträglichkeiten 1777 abgeschafft, und es blieb bei der Bibellesung.

Außerdem hatte der Lehrer die Abendmahlsgeräte zu bringen und aufzubewahren, dafür bekam er 5 Rthlr. Zu seinen weiteren Pflichten gehörte es, nach der kirchlichen Rede des Pastors der Leichenbegleitung im Namen der Familie am Grabe zu danken. Es war dies eine im Bergischen und Jülichschen ganz allgemein verbreitete Sitte, und sie ist in Mülheim a. Rh. erst einige Jahre nach Tops Tode nach langen Verhandlungen abgeschafft worden. Bezeichnend ist dabei die Bemerkung (1808), daß der Pfarrer die kirchliche Leichenrede zu halten verpflichtet sei, der Schulmeister aber am Grabe die nötigen Verrichtungen als unabläßige Pflicht habe. „Da jedoch der Schulmeister bei seinen Deklamationen am Grabe oft allein gelassen worden ist, wodurch ein Ausfall an Armenmitteln zu verzeichnen war, wünscht Konsistorium, daß der Pfarrer auf Wunsch der Hinterbliebenen auch die Grabrede halte." Geld regiert ja die Welt.

Ein Lehrer heutiger Zeit wird vermuten, daß nun aber eine weitere Aufzählung von Pflichten unmöglich sei. Das ist jedoch ein Irrtum. Es gab

[1]) Diese Bezeichnung war früher im Bergischen sehr verbreitet. Einer meiner Vorgänger auf dem Heid bei Ronsdorf, der 1852 verstorbene Lehrer Richter, wurde fast immer „Prinzepter" genannt und angeredet. Auch Dörpfeld und ich wurden mitunter von einem Schulvorsteher in scherzhafter Weise so begrüßt.

nämlich auch noch eine Abendschule, die versorgt werden mußte, und schließlich war der Lehrer verpflichtet, eine Anzahl von Kostschülern in sein Haus zu nehmen. Das ging so zu. Mülheim war ein Handelsort, der einen großen Teil des Bergischen mit Waren versorgte und auch die Verschiffung bergischer Fabrikate nach dem Niederrhein und Holland übernahm. Von da gingen dann die Waren nach Amerika u. s. w. Das alles bewirkte, wenn auch durch die Stapelgerechtigkeit der Stadt Köln vielfach behindert, eine lebhafte Schiffahrt. Die Vereinigung der Schiffbesitzer, Schiffergemeinde genannt, hatte nun ein großes Interesse daran, daß ihre schulpflichtigen Kinder zur Zeit, wenn Vater und Mutter mit den jüngern Kindern auf der Fahrt waren, in einem guten Kosthause untergebracht werden konnten und an der Erziehung und im Unterrichte nichts versäumt wurde. Die Lehrerwohnung war nun zu dem Zwecke erweitert worden, solche Schifferkinder unterzubringen. So hatte auch Tops mitunter 17—19 solcher Kostschüler. Die Schiffergemeinde lieferte auch aus Interesse an dieser Einrichtung besondere Beiträge zum Lehrergehalt. So erklärte es sich auch, daß der Vorgänger von Tops auf Betreiben der Schiffergemeinde in den Ruhestand versetzt worden war; sie wollte für ihre Kinder neben gutem Unterricht auch gute häusliche Erziehung. Die Einrichtung einer solchen Kostschule war so wert gehalten, daß auch nach Zerstörung des Schulhauses durch die große Rheinüberschwemmung sofort bei dem Neubau auf die Geräumigkeit der Lehrerwohnung die gebührende Rücksicht genommen wurde, so daß man statt der etwa 1000 Rthlr. betragenden Gelder für Schule und Lehrerwohnung 3000 Rthlr. anlegte.

In diesen arbeitsreichen Wirkungskreis, der sehr hohe Anforderungen an die Kraft und Treue des Lehrers stellte, trat unser junger Tops. Er war damals 25 Jahre alt. Die Verpflichtung zum Halten von Kostschülern und zur Versorgung des Unterlehrers ließ ihn bald nach einer Lebensgefährtin ausschauen. Er heiratete Anna Katharina Stürmer aus Mülheim am Rhein und hatte von ihr zwei Söhne und zwei Töchter. Die jüngste, Luise, geb. 1783, heiratete 1808 den Lehrer Freiligrath, geboren in Kettwig, der in Detmold wohnte, und wurde die Mutter des Dichters Ferdinand Freiligrath.

Trotz seiner Jugend erwarb sich Tops durch seine Geschicklichkeit im Unterrichten und seine Zuverlässigkeit rasch allgemeines Vertrauen und Ansehen, die ihm auch bis zu seinem Ende erhalten blieben. Er war schon früh unter den segensreichen Einfluß Tersteegens in Mülheim a. d. Ruhr, den er ja persönlich kannte, gekommen, und auch das elterliche Haus muß in gleichem Sinne gewirkt haben. Die früher von der pfälzischen Regierung zu Düsseldorf für Berg und von Friedrich II. für Cleve verbotenen religiösen Versammlungen der Laien lebten nämlich 1750 wieder auf, angeregt durch einen jungen Studenten Chevalier aus Amsterdam, der in Duisburg studierte. Auch der größte Mystiker der reformierten Kirche, Tersteegen, besuchte sie und hielt Ansprachen. Solche Versammlungen hielt man in Mülheim a. d. Ruhr, in Speldorf und in Styrum.[1]) Sie veranlaßten eine große Erweckung bis nach Mörs, Krefeld und Rheydt. Daß unser Tops in diesen Tersteegenschen Kreisen sehr bekannt und geschätzt war, bezeugt der Umstand, daß er nach dem Tode Tersteegens (1769) ersucht wurde, dessen geistliche Lieder mit Noten zu versehen und herauszugeben.[2])

[1]) Göbel, Geschichte des christlichen Lebens. B. III.

[2]) Dr. Kerlen, Blumengärtlein.

Besonders spricht für das Ansehen des 31jährigen Volksschullehrers die Zusammenkunft des Gymnasialdirektors Hasenkamp aus Duisburg mit Lavater aus Zürich, die 1774 in Mülheim a. Rh. stattfand. Joh. Gerh. Hasenkamp aus dem Tecklenburgischen war 1766 auf Empfehlung des Oberkonsistorialrates Hecker, der von Berlin zur Besichtigung der klevischen Schulen abgeschickt worden war, an die Spitze des Gymnasiums zu Duisburg gestellt worden. Er war befreundet mit Tersteegen, über den er nach dessen Begräbnis eine Trauerrede im Hause hielt, ferner mit Dr. Collenbusch, der damals noch in Duisburg wohnte, und mit einer großen Zahl von religiös angeregten Leuten verschiedener Richtung. Die Generalsynode versuchte vergebens, ihn vor ihr Forum zu ziehen, um seine Rechtgläubigkeit zu untersuchen. Die Regierung zu Cleve wies alle solche Anträge zurück. Hasenkamp muß zwischen 1766 und 1768, als Tops sich noch in Meiersberg befand, sich mit diesem befreundet haben, denn als Lavater 1774 Hasenkamp um eine Zusammenkunft ersuchte, schlug dieser als Ort das Haus von Tops in Mülheim vor. Lavater kam damals aus den Frankfurter Kreisen mit Basedow und Goethe rheinabwärts, wie man in „Wahrheit und Dichtung" beschrieben findet. Hasenkamp machte seinen Weg über Elberfeld, Barmen, Solingen und Opladen nach Mülheim, um sich vorher mit den Freunden zu besprechen, und traf hier am 20. Juli, einem Mittwoch, schon früh ein. Er ging zunächst zu seinem Vetter, dem Buchbinder Hutmacher, dessen „redliche" Frau es sehr bedauerte, daß er das Quartier für Lavater und sich bei dem Freunde Tops bestellt hatte.[1]) Um des Friedens willen wurde man eins, daß die Gäste den Tag über bei Hutmacher, den Abend aber und über Nacht bei Tops sein sollten. Des Mittags speiste der geschickte und treue Schulhalter Tops mit Hasenkamp. Sie unterhielten sich angenehm über die Vortrefflichkeit des Lehramts bei der Jugend. Sie erinnerten sich, an die Folgen in der Ewigkeit zu denken. Gegen Abend kam Lavater zu Tops. Hasenkamp sagte: „Ich bin bei dem lieben Tops, einem geschickten Lehrer der Jugend, weil ich gern allerlei Methoden beobachte," und Lavater überbrachte nun einen Gruß von Basedow aus Neuwied. Es kamen auch zur Gesellschaft Dr. med. Collenbusch aus Duisburg, der spätere Badearzt zu Schwelm, mehrere Fräulein Klein aus Mülheim, Freundinnen von Lavater. Am 21. fuhren Lavater und Hasenkamp nachmittags nach Düsseldorf, am Freitag mit dem Hofkammerrat Fr. H. Jakobi nach Elberfeld zum Kaufmann Caspary und gingen zu Fuß nach Wichlinghausen zu Pastor Müller. Hier traf auch Goethe wieder mit ihnen zusammen, der seinen Freund, den Dr. Jung-Stilling mitgebracht hatte. Es fand sich auch der erfahrene Mystiker J. F. Teschenmacher aus Elberfeld ein, wie auch Dr. Collenbusch nebst andern. Hasenkamp nennt in seiner Reisebeschreibung Herrn Dr. Goethe „den frankfurtischen Zuchtmeister unserer Dichter". Es war ein Zusammentreffen bedeutender Männer sehr verschiedener Geistesrichtungen. Am Samstag den 23. Juli kamen die Freunde wieder in Mülheim a. Rh. an und trennten sich hier.

Einige Jahre später erlebte Tops die große Freude, daß ein Mann seiner eigenen religiösen und pädagogischen Richtung die Leitung der höheren Schule erhielt. Der Sprachmeister Joh. Jak. Groß kündigte nämlich seinen Dienst. Man richtete nun in der Konsistorialsitzung den Blick auf den „wegen seiner Geschicklichkeit und seines Fleißes berühmten Joh. Wilh. Berger, Organist in Solingen,

[1]) Monatsschrift für christl. Volksbildung. 1884. S. 370.

der daselbst mit vielem Ruhm eine französische Schule hält." Es war dies eine Privatlehranstalt für Söhne bergischer Kaufleute. Früher war Berger Lehrer am Weyer bei Wald gewesen. Man zog nun die vornehmsten Gemeindeglieder zur Beratung hinzu und wählte Berger im Dezember 1777 einhellig. Sein Gehalt betrug 50 Rthlr. nebst dem monatlichen Schulgeld von 40 Stüber (1,54 Mark). Auch durfte er Kostschüler nehmen und sie auch im Rechnen und Schreiben unterweisen; in Ansehung der Kinder „dieses Ortes und dieser Gemeinde muß er das dem deutschen Schulmeister überlassen."

Die höhern Schulen zu Mülheim entwickelten sich in der folgenden Zeit so günstig, daß oft 70—80 fremde Schüler sie besuchten. Diese waren aus dem Bergischen, aus der Mark, aus Jülich, Cleve, Mörs, Holland und andern Gegenden. Man erteilte Unterricht in Sprachen (Deutsch, Französisch, Englisch, Holländisch, Italienisch, Latein), in Arithmetik, Geometrie, in kaufmännischem Rechnen, in Buchhaltung, Zeichnen, Musik, Leibesübungen, Geographie, Geschichte. Den Religionsunterricht gaben die beiden protestantischen Pfarrer. Die Eltern konnten bestimmen, in welchen Fächern ihre Kinder Unterricht erhalten sollten. Eine solche Freiheit bezeugt, wie wenig damals der Staat sich um diejenigen Schulen kümmerte, die nicht ihm oder der Kirche die Beamten zu bilden suchten, sondern wesentlich dem Handelsstande und dem wohlhabenden Bürgerstande dienen wollten.

Über die eigentliche Arbeit in der Topsschen Schule sind wir ohne ausführliche Berichte. Allem Anscheine nach unterrichtete Tops mit seinem Unterlehrer in demselben Schulzimmer, wie auch Dan. Schürmann in Remscheid eine solche Einrichtung noch nach 1785 vorfand. Auch gab es gemeinsame Schulzimmer für Lehrer und Unterlehrer noch in den zwanziger Jahren unseres Jahrhunderts. Wo man dann besondere Klassen errichtete, wurde die Gemeinsamkeit doch durch eine große Flügelthür mit Glasscheiben dargestellt. Daß der meist junge Unterlehrer den ganzen Tag unter den Augen seines Lehrers arbeitete, war für Erlernung der praktischen Schularbeit und Handhabung der Disciplin von großem Werte. Daß Tops Schularbeit sehr befriedigte, wird in den Akten oft bezeugt. Ein Prediger nebst einem Ältesten visitierten regelmäßig die Schulen und bezeugten z. B. 1778 „daß sie sowohl die deutsche als die französische Schule zu ihrer Freude in erwünschtem Zustande gefunden." Auch sonst spricht man vom „anerkannten Verdienste des Herrn Tops um die Schuljugend der Gemeinde." Wenn wir nun auch ohne Berichte über die Grundsätze sind, nach denen Tops den Unterricht besorgte, so lassen doch allerlei Vorgänge einen Schluß auf Tops Arbeiten und Bestrebungen zu.

Der Lesestoff der Schulen war damals durchaus nur religiöser Art; Bibel, Gesangbuch, Katechismus, das waren die einzigen Lesebücher. Zu einer Vervollständigung gestattete das Konsistorium dem Lehrer die Abhaltung einer Kollekte bei den Begüterten der Gemeinde, damit von dem Ertrage nicht nur Bibeln, sondern auch Zürchische oder Feddersensche biblische Erzählungen für die Schüler angeschafft werden konnten. In der biblischen Geschichte von Feddersen finden wir nicht die Bibelsprache, sondern mehr den gewöhnlichen Ausdruck, freilich auch noch andere Zuthaten, über die hier aber nicht zu sprechen ist. Jedenfalls erstrebte Tops eine Verbesserung des Religionsunterrichts durch die Anschaffung.

Aber Tops sah auch weiter. Er vermißte wichtige Stücke bei der gebräuch-

lichen Unterweisung in den Schulen, fand diese zu einseitig, den Lehrplan unvollständig. Diesem Übel suchte er abzuhelfen, zunächst freilich auf einem Wege, der uns heutzutage sonderbar erscheinen muß. Er stellte 1781 dem Konsistorium vor, daß er sich bereits vor einigen Jahren einige Exemplare Frankfurter Zeitungen und nunmehr 20 Exemplare der Kölnischen Reichszeitung zur Leseübung für die Jugend in seiner Schule angeschafft habe. Das Konsistorium billigte das und bewilligte die nötigen Kosten. Gleiches geschah auch später. Wir werden wohl nicht irren, wenn wir diese Anschaffungen aus der Überzeugung des Lehrers herleiten, daß zur rechten Bildung der Schüler auch Kenntnis des Menschenlebens und der Natur erforderlich sind, und daß er es verstanden hat, diese Notwendigkeit auch seinen Vorgesetzten klar zu machen. So knüpfte sich an diese Dinge auch der weitere Fortschritt, daß 1801 vier Karten für die Schule angeschafft wurden: Europa, Deutschland und die Weltteile. Kurz: Tops hat nach und nach den Gedanken von der Vollständigkeit eines Lehrplans für die Schule erfaßt und ausgebildet. Im Jahre nach dem Erscheinen des Mülheimer Lesebuchs beschäftigt sich auch Eberh. v. Rochow mit solchem Gedanken. Er sagt in seinem Handbuch für Lehrer (1783): „Wie heißen also überhaupt die zur Erreichung des Lehr-Endzwecks nötigen Lehrmittel (Lehrstoffe?) nach ihren Haupt- und Unterabteilungen?

1. Sprache: dazu gehört sprachrichtig denken, sprechen, lesen, schreiben, rechnen.

2. Namen- und Sachkenntnis der sichtbaren natürlichen und künstlichen Dinge: dazu gehört Naturlehre, Mathematik, Erd- und Menschengeschichte.

3. Lehre von dem Verhältnis, worin der Mensch mit unsichtbaren Dingen steht: dazu gehört Religionslehre."

Die Lehre von der Vollständigkeit des Schullehrplans, wie sie von Dörpfeld so überzeugend entwickelt worden ist, findet in Tops und Rochow schon ihre Vertreter, und das Mülheimer Lesebuch zeugt davon.

Eine andere Sorge beschäftigt Tops ebenfalls, es war die für ständige Weiterbildung des Lehrers selbst. Auf seine Anregung beschloß 1782 das Konsistorium die Beschaffung einer Lehrerbibliothek und bewilligte für sie jährlich 5 Rthlr., wobei es sich die Genehmigung der Auswahl vorbehielt. Es sollten die nötigen besten Erziehungsschriften beschafft werden, die dann für immer der Gemeinde zustanden. Leider ist das, was Tops während seines Lebens für diese Bücherei erworben hat, gänzlich verloren gegangen, und von Bestrebungen seiner Nachfolger in diesem Stücke wissen wir nichts zu erzählen.

Gehen wir nun zu Tops Schriftstellerei über. Im Jahre 1757 war das Berlinische Abc-Buch erschienen. Die Absicht dieser Fibel ist dahin gerichtet, das Buchstabieren zu überwinden, wie der Vorbericht deutlich ausspricht. Nach diesem Muster gab Tops sein „Neues nach dem berlinischen Exemplar für protestantische Schulen eingerichtetes A-B-C Buchstabir- und Lesebüchlein" heraus. Die erste Auflage kenne ich nicht; mein Exemplar ist von 1786, Mülheim a. Rh. bei Hutmacher und Eyrich. Nach den leichten Silben kommen schwierigere, daneben auch schon leichte Sätzchen; freilich ist ihr Inhalt oft unverständlich für die kleinen Schüler. So wenig nun nach unseren Begriffen das Buch geeignet erscheint, muß es doch gegen die damaligen Fibeln einen Fortschritt bezeichnet haben, wie Dan. Schürmann in Remscheid bezeugt.

Bei weitem wichtiger war sein „Neu-eingerichtetes Lesebuch für deutsche

Schulen. Mülheim a. Rh. im Verlag von J. Fr. Hutmacher; auch zu haben bei Christ. Pool in Solingen. 1782." Es wurde von den Lehrern mit Jubel aufgenommen und meist Mülheimer Lesebuch genannt. Daniel Schürmann schrieb noch 1832 in den Rheinischen Blättern über pädagogische Neuerungen: „Zuerst war es der gestorbene, doch in rühmlichem Andenken noch lebende Lehrer Tops, welcher das sogenannte berlinische Abc-Buch einführte, nachher auch sein Lesebuch herausgab, das noch jetzt in manchen Schulen mit Nutzen gebraucht wird." Fasbender nennt es die wichtigste Erscheinung in der Schullitteratur.

Aber das Buch fand auch seine Gegner. Der Verfasser hat das vor der Herausgabe schon geahnt und sucht sich in der Vorrede gegen Widersacher zu schützen. Er giebt zu, daß die Bibel das vortrefflichste Lesebuch sei, leitet aber die Gleichgültigkeit vieler Menschen gegen die Bibel davon ab, daß man sie nur als ein Buch kennen gelernt habe, in dem man mühselig das Lesen erlernt habe und das also ein Marterbuch für viele geworden sei. Das Lesebuch soll den Kindern angenehm und nützlich sein, sie sollen es nach dem Unterricht gern gebrauchen und unvermerkt Wohlgefallen an liebenswürdigen und edlen Handlungen und zugleich eine Begierde zu nützlichen, gottverherrlichenden Kenntnissen bekommen. Die Vorrede schließt mit dem Wunsche: Gott aber, der da will, daß allen Menschen geholfen werde und alle zur Erkenntnis der Wahrheit kommen, lasse alles zum Preise und zur Verherrlichung seines Namens gesegnet sein!

Als das Buch fertig war, sandte der Verfasser ein Exemplar an seine Vorgesetzten in Mülheim mit nachfolgendem Schreiben, das ihn und sein Konsistorium ehrt. „Ihnen — unter deren Aufsicht und gütigem Beifall ich die Freude habe, über 14 Jahre an unserer Jugend zu arbeiten, Ihnen — von denen mir aus einer eben so langen Erfahrung bekannt ist, daß Sie eine jede gute Vorkehrung und was nur immer zum wesentlichen Besten unserer Schule gereicht, gern unterstützen und befördern, habe ich die Ehre, dasjenige, was ich schon seit wohl 8 Jahren in unserer Schule einzuführen vergeblich gewünscht, und was endlich seit 3/4 Jahren die unermüdete Beschäftigung in meinen Ruhestunden gewesen ist, nämlich das hiebeikommende Lesebuch für deutsche Schulen aufzutragen [d. h. zu widmen] und zu Ihrer gütigen Durchsicht zu überreichen, mit der völligen Zuversicht, daß dasselbe Ihren ganzen Beifall davon tragen werde. — Sehen dieselben aus diesem allen die aufrichtige Begierde und das Verlangen, mit welchem unserer Jugend so nützlich als möglich zu sein und zu werden wünscht Derselben ganz ergebener Diener J. H. Tops."

Das Konsistorium vernimmt mit Beifall die löblichen Bemühungen, die der Herr Tops anwendet, den Zustand der Schule blühend zu machen und unsere Jugend mit nützlichen Kenntnissen zu bereichern und macht sich die Hoffnung, daß das von demselben überreichte Lesebuch nicht wenig dazu beitragen werde.

Das Buch verbreitete sich sehr rasch durch das ganze Bergische, Jülichsche, Clevische und Märkische, ging auch noch darüber hinaus. Die 31. Auflage erschien 29 Jahre nach dem Tode des Verfassers in Elberfeld bei Sam. Lukas 1834. Zuweilen wird das Buch Tops und Berger zugeschrieben; aber es findet sich an keiner Stelle eine Andeutung der Mitarbeit Bergers.

Daß man den frommen Verfasser damit verlästerte, er wolle Gottes Wort aus den Schulen vertreiben helfen, braucht keine Verwunderung zu erregen.

Hat doch etwa um das Jahr 1803, als man aus dem Abc-Buch das Unser Vater und das Glaubensbekenntnis, an welchen Stücken früher die Kinder das Buchstabieren mühsam erlernen mußten, entfernt hatte, ein Wupperthaler Pastor in einer Synodalpredigt zu Remscheid den erzürnten Ausruf gethan: „Man hat unsern Kindern den Glauben aus den Händen gerissen!“ Freilich fand dieser Kriegsruf nur ein sehr schwaches Echo in der Versammlung und erschwerte die Einführung der bessern Fibeln nicht sonderlich.

Das Lesebuch von Tops stellt gegenüber dem Kinderfreunde von Rochow (1772) einen ungemeinen Fortschritt dar. Zwar hat Tops auch eine Anzahl von Erzählungen aus dem Kinderfreunde aufgenommen, aber die Haltung des Buches ist eine bessere und pädagogischere. Es nimmt zum ersten Male Rücksicht auf die Litteratur. Nicht bloß aus Felix Weißes Kinderschriften, sondern auch aus den Werken von Gleim, Michaelis sind Stücke aufgenommen, besonders aber haben Fabeln und Erzählungen von Gellert Verwendung gefunden. Über diesen Fortschritt ist wohl nicht nötig zu reden.

Das Buch zerfällt sachlich in drei Teile. Der erste Teil giebt Regeln für Buchstabieren und Lesen, die in Form eines Katechismus auftraten, dann Sittenlehren und Denksprüche, die durch Abschreiben und Wiederholen eingeprägt werden mögen. Der zweite Teil ist das eigentliche Lesebuch. Es enthält Erzählungen nebst Gedichten, die nach steigender Schwierigkeit geordnet sind, dann edle Charakterzüge und lehrreiche Fabeln, und schließt mit religiösen und moralischen Liedern, Gedichten und Gebeten. Der dritte Teil ist der Sachkunde gewidmet, bildet also nach heutiger Bezeichnung ein Reallesebuch, wenn auch mit einigen anderen Stücken vermengt. Er enthält Mitteilungen: von dem menschlichen Körper (sechs Seiten), von der Seele des Menschen (zwölf), von Gott (elf), von den Himmelskörpern und dem Dunstkreise (siebzehn), von der Erdbeschreibung (17), etwas von der Geschichte des Menschengeschlechts (neun) und einen kurzen Inbegriff der Geschichte der geoffenbarten Religion (sechs).

Tops sagt, daß diese Aufsätze ihrer gedrungenen Kürze wegen von dem Schullehrer einer mündlichen weiteren Ausbreitung bedürfen. Er hat damit erklärt, daß der mündliche Unterricht, das Lehrwort das Erste, das Wichtigste ist, und daß das gedruckte Wort nachzufolgen und besonders der Einübung zu dienen hat. Mit andern Worten: er hat gelehrt, daß der Realunterricht sich nicht an das Lesestück schließen, sondern selbständig sein und das Lesestück als Unterstützung verwendet werden soll. Das sind pädagogische Ansichten vor mehr als hundert Jahren, denen noch jetzt nach langem Streit nicht überall nachgelebt wird, wenn sie auch theoretisch zur Geltung gelangt sind.

Ein anderes Buch ist später erschienen als Folge der Sitte, daß die Lehrer den Schulkindern ein sogenanntes Neujahrsbuch schenkten. Diese alte Sitte ist etwa 1874 durch Verfügung der Behörden aufgehoben worden. Auch Tops schrieb solche Neujahrsbücher und veröffentlichte in einem derselben einen Katechismus der Schönschreibekunst, versprach auch, jährlich ein Stück von einer andern nützlichen Materie zuzusetzen, um so vor und nach eine Sammlung der gemeinnützigsten Kenntnisse für junge Leute zu liefern. Der Verfasser wurde von vielen Lehrern aufs dringendste ersucht, diese Stücke so bald als möglich auszuarbeiten und auf einmal herauszugeben, weil sonst noch viele Jahre vergehen würden, ehe die Erwartung befriedigt werden könnte. Darum verband er sich mit seinem Freunde Berger und es erschien 1789: Wissenschaftlicher Katechismus

oder kleine Schul-Encyklopedie nötiger und nützlicher Kenntnisse für junge Leute zum Privat- und Schulgebrauche verfasset und ans Licht gegeben von Joh. Herm. Tops und Joh. Wilh. Berger. Erster Teil. Mülheim a. Rh. bei Hutmacher. (Einen zweiten Teil aufzufinden ist mir nicht gelungen, auch ist er wohl gar nicht erschienen wegen der bald folgenden Kriegsunruhen.)

Das Buch hat 366 Seiten und enthält, vielfach in Fragen und Antworten gegeben, fünf Stücke. Erstes Stück: Von der Schreibkunst, besonders aber von der Kalligraphie. Zweites Stück: Gedenksprüche zum Vorschreiben, meist moralischen Inhalts. Drittes Stück: Praktische Erklärung einiger grammatischen Benennungen und der neun Redeteile. Zur Vorbereitung auf den Unterricht in Orthographie und Sprachlehre. Viertes Stück: Gründliche Anleitung zu deutscher Orthographie. Fünftes Stück: Orthographische und grammatische Übungen. Dieser Abschnitt enthält Stücke zur Einübung der Regeln im dritten und vierten Stücke. Er enthält zunächst Sätze, deren Fehler der Schüler beim Abschreiben verbessern und dabei die angezeigten Regeln anwenden und sich einüben soll. Später treten mehr zusammenhängende Stücke auf und schließlich Aufsätze mancherlei Inhalts, zuletzt eine Beschreibung Mülheims, ohne daß bei dieser die Fehler auf bestimmte grammatische oder orthographische Regeln Bezug nehmen. So bildet also diese Beschreibung Mühlheims gewissermaßen eine allgemeine Probe für die Rechtschreibung.

In den neunziger Jahren des vorigen Jahrhunderts genügte das Schlypersche Rechenbuch wegen der veränderten Geldverhältnisse nicht mehr. Daniel Schürmann gab um 1801 sein Rechenbuch heraus. Auch Tops hatte ein Rechenbuch angefertigt, trat aber, weil das Buch von Schürmann sehr gefiel, mit seiner Arbeit nicht hervor. Evang. Schulblatt 1859, S. 182.

Zwei besonders schwere Zeiten erlebte Tops in Mülheim. Im Februar 1784 war bei dem Abgange des Rheineises eine große Überschwemmung, die über 160 Häuser zerstörte, die lutherische Kirche wegriß und über 1800 Bewohner obdachlos machte. Auch die Schule wurde zerstört. Gute Freunde retteten Tops und die Seinigen aus den Fluten. Die jüngste Tochter Luise wurde von den Wellen mit der Wiege fortgeschwemmt, aber gerettet. Tops war seiner ganzen Habe beraubt. Der Schaden von Mülheim wurde auf 600 000 Rthlr. angeschlagen.

Da Tops nun nicht unterrichten konnte, begab er sich im Auftrage der Gemeinde nach Duisburg, Krefeld und Mülheim a. d. Ruhr. Er brachte 1605 Rthlr. dem Konsistorium; für seinen Reiseunterhalt hatte man überall liebreich gesorgt. Da Tops sein ganzes Vermögen verloren und bei dieser Reise der Gemeinde so viele Liebe und Treue bewiesen hatte, so wurde ihm eine Unterstützung von 100, später eine von 150 Rthlr. bewilligt.

Bald darauf, im Jahre 1786 erschien die in Nr. 6 des Schulblattes von 1897 abgedruckte Schulmeister- und Küsterordnung. Der Pastor teilte dem Konsistorium mit, daß Tops diese zwar willig unterschrieben, dabei sich aber mündlich ausbedungen habe, zu weiter keinen Pflichten verbunden sein zu wollen, als welche sein Beruf enthalte. Das Konsistorium erklärte hierauf, es wolle ihm keine neue Lasten aufbürden, weil es Ursache habe, mit Tops Amtsführung zufrieden zu sein. Und so blieb Mülheim von dem in vielen Gemeinden herrschenden Streite verschont.

Die andere schwere Zeit hing mit dem Einfall der Franzosen in Deutsch-

land zusammen. Im September 1795 gingen die Franzosen über den Rhein, und von der Zeit an bis 1801 ist Mülheim selten ohne Einquartierung gewesen. Im September und Oktober wurde im Orte der Schaden durch Plünderung auf 83 000 Rthlr. angegeben, ohne die Einquartierung zu rechnen. Tops hatte so viel gelitten, daß ihm das Konsistorium 1796 100 Rthlr. schenkte und ihm im April die Erhöhung des Schulgeldes um 50 % bewilligte. Die schwere Zeit für Mülheim und das bergische Land dauerte aber fünf Jahre, so daß Montanus allein für Mülheim den Verlust auf eine halbe Million Rthlr. veranschlagt und die gänzliche Verarmung des bergischen Landes nachweist.

Kaum aber waren die härtesten Kriegsstürme überstanden, da wurde Tops Gehalt von 104 Rthlr. durch das Konsistorium auf 150 Rthlr. erhöht, und die Versammlung der stimmfähigen Glieder der Gemeinde genehmigte diesen Beschluß einhellig. Auch sind uns die Gründe für diesen Beschluß erhalten worden; man bewilligte die Erhöhung teils wegen der anerkannten Verdienste des Herrn Tops um die Schuljugend der Gemeinde, teils wegen des erhöhten Preises fast aller Arten von Lebensmitteln gegen den der früheren Jahre, da Tops sein Amt antrat, teils wegen des beträchtlichen Schadens, den derselbe in den Kriegsjahren durch Einquartierung erlitten hat.

So schien sich das Leben unseres Tops wieder freundlicher zu gestalten, aber nur stark drei Jahre waren ihm noch zur Arbeit in der geliebten Gemeinde vergönnt. Über die letzte Zeit seines Lebens fehlt es uns leider an Nachrichten. Aber wir lesen in den Konsistorialakten: „Es hat Gott wohlgefallen, am 8. April 1805 den bisherigen 37jährigen Schullehrer unserer Gemeinde, den Herrn Joh. Herm. Tops, welcher der Gemeinde treue Dienste in seinem Leben geleistet hat, durch den Tod wegzunehmen und in die Ewigkeit zu versetzen. Der Leichnam desselben wurde am 12. April unter häufigen Thränen der Umstehenden auf unserem Kirchhofe beigesetzt, nachdem der Prediger Engels eine kurze Grabrede über seine wahrhaft großartigen Verdienste gehalten hatte."

Man schenkte der Witwe sofort ein Douceur von 50 Rthlrn., ließ ihr bis zu Wiederbesetzung der Stelle das Gehalt, indem der Unterlehrer Merkel den Unterricht besorgte, und wählte später den Schullehrer Frickenhaus in Lüdenscheid zum Nachfolger, in der Hoffnung, daß dieser von Tops selbst ausgebildete Lehrer in dem früheren Geiste die Schule verwalten werde. Die Witwe zog später nach Elberfeld zu ihrer dort verheirateten Tochter und starb 1819. In der Familie von der Heydt wird noch eine Anzahl Briefe der Schwiegereltern und der jüngeren Schwester Luise aufbewahrt, welche einen Einblick in die Schicksale der Familie von 1800—1821 gewähren. Dr. Buchner sagt in seinem Werke „Ferd. Freiligrath. Ein Dichterleben" über die Sammlung von Briefen — und damit wollen wir unsere Mitteilungen über Tops Lehrerleben schließen —: Es geht durch sie jener Zug des echten Familiensinnes, treuester gegenseitiger Zuneigung, lebendigster Teilnahme an der Lieben Leid und Lust, jener Zufriedenheit in beschränktesten Verhältnissen, die für jede Freude dankbar ist, weil sie als eine Gnade Gottes hingenommen, und die jedes Herzeleid stark erträgt, weil es als Gottes Wille erkannt wird; kurz jener wahrhaft herzerhebenden, duldsamen, liebenden, mannhaften Frömmigkeit, die uns heute fast verklungen erscheint. Durch diese vermorschten Blätter weht kein Hauch vom Geiste Jung-Stillings, der Hauch, welcher durch einige der schönsten Dichtungen Freiligraths, durch „Nebo" und die „Bilderbibel" hindurchzieht.

## Die vorjährige altpreußische Generalsynode

scheint mit ihren Verhandlungen und Beschlüssen im allgemeinen wenig Beifall, im besonderen aber viel Tadel gefunden zu haben. Ein gut kirchliches Blatt nannte sie gar die „Generalsynode von Laodicea,“ wohl namentlich im Hinblick auf ihr laues Verhalten in der socialen und der Duellfrage. Auch bezüglich der Schulaufsichtsangelegenheit kann man ihr schwerlich nachsagen, daß sie darin besonders glücklich gewesen sei. Wir gehören nicht zu denen, die von der „Herrschsucht der Kirche“ in Bezug auf die Schule zu deklamieren haben. Wir sehen keinen Grund, die Aufrichtigkeit der Gesinnung anzuzweifeln, die den Satz 4 der Resolution diktiert hat, wonach die Generalsynode „von der bewährten Hingebung der Geistlichen hofft, daß sie auch nach unliebsamen Erfahrungen um des Gewissens willen und aus Liebe zum evangelischen Volk und seiner Jugend nicht ermüden, sondern Geduld beweisen und in Treue ausharren werden;“ wir meinen in der That, daß das zähe Festhalten an den überlieferten Rechten und Pflichten der Schulaufsicht für die Tonangebenden in der Kirche Gewissenssache ist, weil sie meist die sittlich-religiöse Erziehung des Volkes zumal in jetzigen gärenden Zeitläuften gefährdet glauben. Aber daß man dabei übersieht, wie gefährlich es gerade für die evangelische Kirche ist, die nicht in der Weise der katholischen das Volk regieren will und darf, wenn sie auf hergebrachte Bevormundungsrechte pocht, die für eine Kirche doch nur Sinn haben, wenn die Bevormundeten sich ihrer Autorität freiwillig unterordnen, — das halten wir für ungemein bedauerlich. Wir verstehen nicht, wie die Geistlichkeit neben all ihren anderen schweren Aufgaben zu einem so peinvollen, für alle Teile unbefriedigenden Amte der Leitung eines großen kraftvoll und selbstbewußt herangewachsenen Standes verpflichtet werden kann und warum sie denn eben dadurch in eine künstliche Gegnerschaft gerade zu dem Stande gedrängt werden soll, mit dem aufs innigste sich zu verbünden sie durch alle Stimmen der Natur, Geschichte und Vernunft sich aufgefordert sieht!

Namentlich aber müssen wir es beklagen, daß auf der Generalsynode Meinungen laut werden konnten wie die, der Geistliche müsse sich z. B. informieren können, „ob etwa der Geschichtsunterricht nach socialdemokratischen Anschauungen erteilt werde.“ Ist diese Äußerung wirklich gefallen, so empfinden auch wir sie als eine grobe Beleidigung für die Lehrerschaft, für die aber doch wohl kaum die Generalsynode als solche verantwortlich zu machen ist. Und sodann: die Geistlichen sollen die Lehrer auf ihr politisches Glaubensbekenntnis prüfen?! Sonst wird ihnen doch auf die Finger geklopft, wenn sie sich um Politik kümmern! — Unleugbar haben die Lehrerblätter recht, die im Lichte solcher Begründung den ersten Satz der Resolution mit größtem Mißtrauen betrachten, wonach für die in die Schuldeputation berufenen Geistlichen die selbständige Ausübung der Befugnisse und Pflichten der sachverständigen Mitglieder oder das jus informandi reklamiert wird. Eine derartige indirekte Überwachung, wodurch der Geistliche schon mehr die seiner Würde nicht gerade zuträgliche Rolle eines Aufpassers und Lauschers übernähme, würde das Vertrauen vollends zerstören und das Verhältnis zwischen Geistlichen und Lehrern geradezu unhaltbar machen.

Von geschätzter Seite wird uns hierzu ein Resolutionsentwurf eingesandt, der sich auf die Resolution der Westfälischen Provinzialsynode vom 21. September 1896 bezieht (vgl. Schulblatt 1896 S. 507); und, da diese von der General-

synode, der sie als Antrag vorlag, durch ihren Beschluß im wesentlichen gutgeheißen worden ist, auch als Antwort auf den letzteren gelten kann. Die westfälische Resolution erscheint uns typisch für die wohl noch bei der Mehrzahl der Geistlichen, wenigstens in den leitenden Kreisen, herrschende Auffassung, während der Gegenentwurf diejenige Würdigung des Lehreramtes und Lehrerstandes wie aller hergehörigen, allgemeinen, thatsächlichen Verhältnisse zum Ausdruck bringt, welche heute evangelische Lehrer — wie wir meinen mit Recht — von einer Vertretung ihrer Kirche erwarten. Doch die kürzeste und deutlichste Kritik wird sich aus der Gegenüberstellung beider Resolutionen ergeben.

**Resolution der Prov.-Synode.**

1. Die Synode verhehlt sich nicht die tiefgreifende Wandlung und Änderung, die sich durch Einführung nichtgeistlicher Orts- und Kreis-Schulinspektion in dem Verhältnis zwischen Kirche und Schule zu vollziehen beginnt. Die Synode erkennt die in der außerordentlichen Entwicklung der Schule und des Lehrerstandes und den damit gesteigerten Ansprüchen an die Schulaufsicht beruhenden Gründe an, welche es in vielen Fällen schwierig erscheinen lassen, an der Schulaufsicht im Nebenamte festzuhalten und eine fachmännische Aufsicht im Hauptamte nahe legen.

2. Die Synode hegt aber die ernstliche Besorgnis, daß durch das Zurücktreten der geistlichen Mitarbeit an der Erziehung der Jugend eine Hemmung in der sittlich-religiösen, christlich-evangelischen Entwicklung unserer Jugend und unseres Volkes eintreten könnte.

**Die erhoffte Resolution.**

1. Die Synode verhehlt sich nicht die Änderung und Wandlung, die sich infolge der Einführung nichtgeistlicher Orts- und Kreis-Schulinspektion in dem Verhältnis zwischen G e i s t l i c h e n und V o l k s s c h u l l e h r e r n zu vollziehen beginnt.

Aber sie erkennt die in der außerordentlichen Entwicklung der Schule und des Lehrerstandes und den damit gesteigerten Ansprüchen an die Schulaufsicht beruhenden Gründe zur Einsetzung hauptamtlicher fachmännischer Inspektion an.

2. Die Synode hegt nicht die Besorgnis, daß durch den Wegfall geistlicher Schulinspektion eine Verminderung des kirchlichen Einflusses auf die Erziehung der Jugend und eine Verringerung des evangelisch christlichen Gehaltes der Schulerziehung herbeigeführt werde.

Denn sie weiß, daß in der bestehenden konfessionellen Volksschule die Kirche fortdauernd durch treue und befähigte Glieder, die Volksschullehrer, vertreten ist, welche dort die ganze Arbeit an den Kindern thun und die an evangelischen Anstalten unter Mitwirkung der Kirche vorgebildeten eigenen Religionslehrer und Organe der Kirche sind,

und daß bei dem Maße ernster evangelischer Lebensauffassung und Lebensführung, das sich in dem Stande der Volksschullehrer findet, kein Anlaß vorliegt zu einer allgemeinen schulamtlichen Überordnung der Geistlichen über die Lehrer.

Und sie vertraut, daß durch den freien Verzicht der Kirche auf die geistliche Schulinspektion einmal die seelsorgerliche Einwirkung der Geistlichen auf die Lehrer wesentlich erleichtert und sodann die ganze berufliche und insbesondere die kirchliche Freudigkeit der Lehrer erhöht werden wird, zu einem Segen für ihre gesamte Thätigkeit und besonders für ihren Religionsunterricht.

Die Synode hält eine Beschränkung der Mitarbeit der Kirche an der Schulaufsicht auf die Überwachung des Religionsunterrichts für höchst verhängnisvoll für die Gesamterziehung unseres Volkes.

Auch berücksichtigt sie, daß Geistliche und Laien als Schülerväter und als Mitglieder der Schulvorstände und Schuldeputationen Gelegenheit haben, von den Lehr- und Übungsmitteln und mehrfach auch von der Thätigkeit der Schule Kenntnis zu nehmen, daß von zahlreichen staatlichen Schulinspektoren eine Vertretung der religiösen und kirchlichen Interessen erwartet werden darf, daß eine volle kirchliche Leitung desjenigen Teiles der Schularbeit, für den die Kirche verantwortlich ist, des Religionsunterrichts, ohne jede Teilnahme geistlicher Glieder der Kirche an der allgemeinen Schulinspektion hergestellt werden kann, daß die von der Arbeit der Schulinspektion befreiten Geistlichen ebenfalls mit größerer Freudigkeit ihres Amtes walten und mehr Zeit und Kraft auf den pfarramtlichen Religionsunterricht und auf ihre Fürsorge für die vierzehn- bis achtzehnjährigen Glieder der Kirche verwenden können, daß die Aufhebung der geistlichen Schulinspektion geeignet ist, Geistliche und Lehrer einander innerlich näher zu bringen und zu gemeinsamer, einheitlicher Arbeit geneigter zu machen, und daß eine solche von innen heraus erwachsene Übereinstimmung des Wollens und Handelns von der zu geistigem Wirken und christlicher Freiheit berufenen Kirche jeder äußerlich bewirkten und äußerlich gearteten Anpassung vorgezogen werden muß.

3. Die Synode erwartet angesichts dieser Verhältnisse von den jetzt noch mit der Schulaufsicht betrauten Pfarrern, daß sie in dem ihnen überwiesenen

3. Die Synode bekennt, daß die Kirche es vermeiden muß, dem durch Gottes Ordnung ebenfalls zur Wahrung ethischer und religiöser Interessen beru-

Schuldienste — Kreis- oder Lokalschulinspektion — nicht ermüden, vielmehr um so treuer und gewissenhafter sich beweisen.

4. Die Synode hegt das Vertrauen zu den höheren Schulbehörden und der obersten Schulverwaltung, sie werden in Würdigung der hohen Bedeutung der Kirche und ihrer Diener für die sittlich-religiöse Haltung und Erneuerung des Volkes fortfahren, für die Erhaltung der evangelischen Volksschule und für konfessionelle Vertretung, Leitung und Beaufsichtigung derselben Sorge zu tragen, die Pfarrer, namentlich auf dem Lande, in ihrer Stellung als Schulinspektoren belassen und von einer weiteren Durchführung des Ersatzes der geistlichen Schulinspektoren im Nebenamte durch staatliche Schulinspektoren im Hauptamte so lange Abstand nehmen, bis die Teilnahme der Kirche an der Schulaufsicht in wirksamer Weise namentlich durch Festlegung einer hinreichenden und einflußreichen Stellung der Geistlichen innerhalb des Schulvorstandes (der Schuldeputation u. s. w.) gesetzlich gesichert sein wird.

fenen Staate die selbständige Erfüllung dieser Pflicht in Gesetzgebung und Verwaltung durch Beanspruchung einer geistlichen Mitaufsicht zu erschweren.

4. Indem die Synode die allmähliche Durchführung der hauptamtlichen fachmännischen Schulinspektion als ein gutes Recht des Staates, als ersprießlich für die Schule und als wohl vereinbar mit den Interessen der Kirche anerkennt, erklärt sie, daß die unaufgebliche Voraussetzung dieser Anerkennung die gleichzeitige Ausführung folgender fünf Forderungen ist:

a) Gesetzliche Festlegung der konfessionellen Volksschule als Regel,
b) Beibehaltung der konfessionellen Seminare,
c) volle kirchliche Leitung des Religionsunterrichts in den Volksschulen und in den Seminaren,
d) soweit möglich, konfessionelle Schulinspektion,
e) Mitgliedschaft der Geistlichen in den, soweit möglich, konfessionellen Schulvorständen und in den Schuldeputationen.

Die Synode spricht die Erwartung aus, daß die hohen Staatsbehörden und die gesetzgebenden Körperschaften die allmähliche Beseitigung der nebenamtlichen geistlichen Schulinspektion mit der Erfüllung dieser Forderungen verbinden werden.

---

# Zwei Weihnachtskonferenzen.

1. Am 27. Dezember v. J. fand zu Oberhausen die regelmäßige Weihnachtskonferenz ev. Lehrer und Schulfreunde statt, eine Konferenz, deren glückliche Zusammensetzung schon manches Jahr tüchtige und ergiebige Verhandlungen gezeitigt hat. Es ist keine Massenkonferenz, aber groß und mannigfaltig genug, um auch große und wichtige Themata umsichtig und vielseitig behandeln zu lassen. Sie pflegt durch ein biblisches Referat eingeleitet zu werden, das diesmal von Pfarrer Röhrig-Dümpten über Matth. 18, 1—4 erstattet wurde. Er legte mit manchen feinen aus der Erziehung entnommenen und für die Erziehung

bedeutsamen Winken dar, was es heiße, Kind sein, und „wie die Kinder werden." „Wir ziehen unsre Kinder groß, Gott zieht seine Kinder klein."

Hauptlehrer Grünweller-Saarn trug sodann über die Bildung des sittlichen Urteils durch den biblischen Geschichtsunterricht vor. Er hatte den Teilnehmern auf dem Einladungszettel gleich die Fragen vorgelegt, auf deren Besprechung es ihm ankam — ein recht nachahmenswertes Verfahren, denn die Fragen sind oft wichtiger und förderlicher als die Antworten der ‚Thesen'! Sie lauten:

1. Welches ist der Zweck der Erziehung im allgemeinen und des Religionsunterrichts im besonderen? 2. Was ist Sittlichkeit und was ist ein sittliches Urteil? 3. Ist eine stärkere Betonung der ethischen Momente im Religionsunterricht dem pädagogischen Endzweck und den zur Zeit geltenden Unterrichtsnormen entsprechend? 4. Welche Bedeutung hat die zielbewußte und planmäßige Ausbildung des sittlichen Urteils? 5. Wie ist der biblische Geschichtsunterricht zu gestalten, damit die Elemente der sittlichen Erkenntnis deutlich in Erscheinung treten?

Der Referent führte den uns von Dörpfeld her (zur Ethik) vertrauten Gedankengang durch, daß, wenn ein einheitliches und ein allgemeingültiges Ziel der Erziehung ins Auge zu fassen sei, dies sittlich, nicht einseitig religiös oder konfessionell bestimmt werden müsse. Es sei praktisch, persönlich und christlich am einfachsten zu fassen nach dem Pauluswort: Ein jeglicher sei gesinnet, wie Jesus Christus auch war. Nach diesem Erziehungsideal bemesse sich die Wichtigkeit der Bildung des sittlichen Urteils. — Wenn es der Referent auch wohl nicht beabsichtigt hatte, so konnte es bei so weit und hoch ausschauenden Fragen nicht fehlen, daß die Antworten auch recht weit ausschweiften und sich auf das ganze, grade neuerdings wieder so strittig gewordene Gebiet des Verhältnisses von Moral zur Religion oder der Erziehung zur Religiosität oder Moralität erstreckte und die praktischen Fragen, namentlich die fünfte, zu kurz kommen ließen. Eben weil diese große Frage uns wieder und wieder, auch in anderen Zusammenhängen, zu beschäftigen hat, wie ja auch das Neujahrswort im vorigen Hefte zeigen wollte, wollen wir hier, wo wir uns aufs kürzeste fassen müssen, nicht ausführlicher von den Oberhausener interessanten Verhandlungen berichten, wohl aber die dort erörterte Kontroverse, ob die Erziehung vor allem sittlich oder in erster Linie religiös bestimmt sein müsse, im Auge behalten. — Aus den Ausführungen des Referenten hebe ich daher hier nur noch dies hervor, daß er die Notwendigkeit betonte, richtigere Rechtsbegriffe in die Köpfe der Schüler zu pflanzen, als wesentliches Mittel, wie die Schule an ihrem Teile zur gedeihlichen Lösung der socialen Frage beizutragen habe; aus der Diskussion mag die dort erhobene Frage auch den Lesern des Schulblatts zu Begutachtung weitergegeben werden: Weist die Vorschrift der allgemeinen Bestimmungen, „die biblischen Geschichten nach ihrem sittlichen und religiösen Gehalt fruchtbar zu machen" auf zweierlei Betrachtungsweisen der biblischen Geschichten, eine sittliche und eine religiöse, die nebeneinander hergehen sollen, oder ist ein unlösliches In- und Miteinander des sittlichen und religiösen Gehalts anzunehmen resp. vorauszusetzen?

2. Die große Herbartkonferenz oder genauer „26. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen," die am folgenden Tage in Elberfeld tagte, macht es natürlich vornehmer. Sie legt in

einer umfangreichen Einladungsschrift die vollständigen Referate nebst vielen nützlichen und angenehmen Zugaben sämtlichen fast 1000 Mitgliedern vier Wochen vorher gedruckt vor, um sie entweder lüstern zu machen, selbst dabei zu sein und ihren Senf dazu zu geben oder sich zu überzeugen, wie der Referent, der den Leser von dem Recht seiner Anschauung völlig überzeugt hatte, von seinen Gegnern tief ins Unrecht gesetzt wird, oder sie voll Lobes für das Gebotene erkennen zu lassen, daß man „es selbst nicht hätte besser machen können," wie einer der Diskussionsredner alles Ernstes erklärte, oder endlich ihnen zu gestatten, vergnügt und faul zu Hause zu bleiben, in dem erhebenden Bewußtsein, die Sache ja schon schwarz auf weiß zu besitzen und die Reisekosten sparen zu können. „Warum werden denn solche Konferenzen auch gerade in die Ferien gelegt?" soll ein Erholungsbedürftiger zur Rechtfertigung seines Fernbleibens gemeint haben!

Die Tagesordnung wies zwei sehr bedeutsame Themata auf: Über Affekte und Welche Forderungen der neueren Naturgeschichtsmethodik vermag die Volksschule auch unter ihren beschränkten Verhältnissen zu erfüllen? Über die Affekte verbreitete sich Herr P. Börger-Elberfeld in sehr fleißigen und lehrreichen Ausführungen. Es war eine psychologisch-pädagogische Monographie bester Art und sie zeigte wieder, wie richtig Dörpfeld gesehen, wenn er verlangte und in einem großen, zusammenhängenden Programm im einzelnen festsetzte, daß und welche Themata der Psychologie und Ethik zwecks fruchtbarer Anwendung auf die Pädagogik einer besonderen monographischen Bearbeitung unterzogen werden sollten. (Vgl. sein Denken und Gedächtnis, das jetzt wieder in 6. Auflage schon erscheint!). An Börgers verdienstlicher Arbeit sah man aufs deutlichste, daß es mit der theoretischen und systematischen Darstellung der Psychologie durchaus noch nicht gethan sei, daß diese vielmehr den Erzieher schon bei den einfachsten Vorgängen des täglichen Lebens ziemlich ratlos stehen lassen kann. Über die Affekte und deren Bedeutung in Erziehung und Unterricht giebt es in der That kaum schon etwas Brauchbares und Zusammenhängendes. Geradezu wohlthuend aber berühren diese Ausführungen, die sich so liebevoll in die Kindesart versenken, wenn man daran denkt, wie roh und ungerecht die vulgäre Erfahrungspädagogik die Kinder zu behandeln geneigt ist. Sie kann ja die jungen Seelen gar nicht verstehen, ahnt oft gar nicht, was in ihnen vorgeht, weiß die mannigfaltigen Äußerungen der inneren Vorgänge nicht richtig aufzufassen und zu deuten. „Der Erzieher halte doch ja nicht," sagt Börger z. B., „jede Ursache der Unmöglichkeit, dem Unterricht zu folgen, für Unaufmerksamkeit; . . . in vielen Fällen zeitigt die zu schwere Unterrichtsweise den Affekt der Furcht. Mangel an Einsicht in die Gemütsverfassung des Kindes ruft leicht Unzufriedenheit, ja Haß gegen den Lehrer wach." An diesem einen Beispiel sieht man also deutlich, welche große Dienste das Studium der Psychologie der Erziehung und damit weiter der Sittlichkeit zu leisten vermag, wie sehr es das Interesse und damit das Wohlwollen der Menschen für einander zu fördern geeignet ist, wie viel besser sie sich verstehen und dadurch näher kennen lernen! Es ist ein schönes Fortschreiten christlich beeinflußter Wissenschaft, die Ausübung rechter Humanität wie an Kranken (namentlich Irren!) und Schwachen, so auch an den Kleinen zu lehren, sich nicht für zu vornehm zu halten, die Kindesnatur zu studieren, sich nicht gleich belehrend, sondern zuerst einmal lernend zu ihr herabzulassen! Maxima debetur puero reverentia!

Herrn Börgers Leitsätze lauteten:

A. 1. Der Affekt ist ein Seelenzustand, in welchem das Gleichgewicht der Vorstellungen, die Gemütsruhe, gestört ist. 2. Die Ursache des Affekts ist eine plötzlich auftauchende Empfindung oder Vorstellung, die mit dem Reize der Neuheit auf uns einwirkt. 3. Man unterscheidet aktive und passive Affekte, welche der Überfüllung oder Entleerung des Bewußtseins entsprechen, und deren Dauer durch somatische Einwirkung bedingt ist. 4. Der Verlauf des Affekts zeigt drei Perioden: a) ein Staunen, b) Überfüllung oder Entleerung im Kulminationspunkte, c) ein allmähliches Verschwinden der Erregung. 5. Affekte sind keine Begierden, obwohl diese einen wirksamen Explosionsstoff für den Ausbruch der Erregung darbieten. 6. Man darf die Affekte ebensowenig als Gefühle bezeichnen. Die Gefühle der Lust und Unlust sind als eine Begleiterscheinung aufzufassen, die jeder Hemmung und Förderung der Vorstellungen anhaftet.

B. 1. Die Wirkungen des Affekts sind meist schädlich: a) Er lähmt den Verstand. b) Er macht das Gefühl platt. c) Er wirkt durch die Aufhebung der Willensfreiheit entsittlichend. d) Er untergräbt die Gesundheit. 2. Absichtliches Hervorrufen des Affekts ist thunlichst zu vermeiden; namentlich sind die sog. Rührstunden zu verwerfen. 3. Der Erzieher hüte sich selbst vor dem Affekt des Zorns. 4. Der einmal erregte Affekt muß ungehindert austoben. Die Vermeidung desselben geschieht wirksam durch sorgfältige Vorbereitung, vornehmlich aber durch die Ruhe des Erziehers.

Die angeregte Debatte bewegte sich in erster Linie um den Begriff des Affekts. Einige Redner wollten den Affekt auf einen Seelenzustand beschränken, in dem die Selbstbeherrschung verloren gegangen ist; dem wurde entgegengehalten, daß dann von einem sittlichen Affekt, von einem heiligen, gerechten Zorne ꝛc. nicht mehr die Rede sein dürfe; der Sprachgebrauch ziehe dem Begriff nicht derartige willkürliche Grenzen. Von anderer Seite wurde darauf hingewiesen, das Charakteristikum des Affekts sei eine bestimmte körperliche Begleiterscheinung. Zu einer ganz klaren und allgemein befriedigenden Abgrenzung der Affekte von Gefühlen und Begierden gelangte man nicht. — In dem anwendenden Teile wurde die von dem Referenten behauptete Schädlichkeit des Affekts von einer Seite sehr warmherzig und affektvoll bestritten und sogar behauptet im direkten Widerspruch zu B. 2., die Erziehung müsse gradezu die Pflege des Affekts, nämlich der Gefühlswärme, der Begeisterung, des sittlichen Zorns und Abscheus ꝛc. bezwecken. Damit zeigte sich aber nur, daß man sich über das Wesen des Affekts nicht recht hatte verständigen können. Die Sache liegt in der That gar nicht so einfach und verträgt noch manche weitere eindringende Untersuchung. Bisher aber behält m. E. der Referent mit der Warnung vor dem absichtlichen Hervorrufen des Affekts, namentlich den „Rührstunden" recht; denn es ist so, wie er sagte, daß beim Eintreten des Affekts der Unterricht von selbst aufhört. Ist die Kindesseele „bewegt," so kann sie nicht richtig aufnehmen; auch der Landmann kann nur bei nicht bewegter Luft, bei vollkommener Stille säen!

Einen fast uneingeschränkten Beifall fanden sodann am Nachmittag die Darlegungen von Seminarlehrer Pfundt-Neuwied über das zweite so überaus wichtige Thema. Namentlich wurde es freudig begrüßt, daß auf das eigene Beobachten der Schüler, nicht auf das bloße Merken der Thatsachen auf Grund der Verknüpfung und Erklärung das entscheidende Gewicht zu legen sei. Wir können von dem im Referat und der Diskussion zu Tage geförderten reich-

haltigen Stoff des knappen Raumes wegen leider nur die vom Referenten selbst formulierten Ergebnisse mitteilen.

1. Die besonderen Verhältnisse der Volksschule, welche sechs- bis vierzehnjährige Kinder nur acht Jahre lang in stark besetzten Klassen durch Klassenlehrer unterrichtet, dürfen bei Abmessung der Weite und Tiefe des Lehrstoffes niemals außer acht gelassen werden.

2. Lübens einseitige Betonung der Verstandesbildung durch systematischen Unterricht entsprach dem damaligen Standpunkte der Naturwissenschaften, die in der Einordnung des Einzelwesens ins System ihre Hauptaufgabe erblickten.

3. Die neueren Naturwissenschaften suchen durch Aufdeckung der Ursachen für die Erscheinungen des Naturlebens, sowie durch Nachweis der Stetigkeit hinsichtlich des Zusammenhangs der verschiedenen Naturformen die Einheit in der Natur nachzuweisen.

4. Der andere Inhalt der Naturkunde sowohl als auch die Forderungen des erziehenden Unterrichts bedingen eine Änderung in Ziel, Zweck und Methode des naturkundlichen Unterrichts.

5. Dieser hat die Aufgabe, einen Einblick in das Naturleben zu gewähren, indem er Beziehungen des Seins und Geschehens nachweist; hierdurch soll ein Verständnis des Lebens in der Natur angebahnt werden, das dem Menschen hilft, seine Stellung in der Natur zu erkennen und ihr seine Liebe zuzuwenden.

6. Der bloß systematische Unterricht konnte seiner Aufgabe nicht gerecht werden, denn die durch die Schule zu vermittelnde Kenntnis des Thatsächlichen kann nur lückenhaft sein, zumal bei systematischem Unterricht wesentlich nur das empirische Interesse angeregt, die Beobachtungsgabe nur einseitig geschärft wird. Die Einheit weder des Einzelwesens noch der ganzen Natur, soweit sie im System zum Ausdruck kommt, wurde erkannt, Liebe zur Natur nicht erzeugt.

7. Durch Aufdeckung der Ursachen und des Zusammenhangs der Erscheinungen hoffen wir schärfere und allseitigere Beobachtung, Anregung auch des spekulativen Interesses, gemütvolle Hingabe an die Natur und Freude an ihrer Schönheit zu erzielen.

8. Beziehungen zwischen den Erscheinungen dürfen erst dann nachgewiesen werden, wenn die Erscheinungen selbst durch eigene Beobachtung vom Schüler scharf aufgefaßt sind, damit nicht die Thatsachen infolge der Verknüpfung und Erklärung bloß gemerkt werden.

9. Erste Aufgabe des Naturgeschichtsunterrichts ist darum, Auge und Hand zum Beobachten und Untersuchen tüchtig zu machen: Der Mittelstufe gehört das Große, Deutliche, Farbenprächtige.

10. Die Menge des Beobachtungsmaterials kann für unsere Schüler nur sehr gering sein, weil
   a) die Beobachtungsfähigkeit derselben beschränkt ist;
   b) die Zeichnung die Beobachtung der Natur nicht ersetzen darf;
   c) viele Beobachtungen am lebenden Wesen, also im Freien gemacht werden müssen, bei Klassenausflügen aber nicht gemacht werden können, durch den Schüler selbständig aber nicht zuverlässig ausgeführt werden;
   d) besondere Einrichtungen (Aquarium, Terrarien, Zuchtkästen, Schulgärten) nicht allgemein gefordert werden können.

11. Die naturgeschichtlichen Belehrungen knüpfen deshalb an Einzelbeschreibungen an, deren Menge lediglich durch die Möglichkeit der Verarbeitung bestimmt ist.

12. Die Einzelbeschreibungen geben Anlaß zum Nachweise von Beziehungen, soweit sie von Kindern aufgefaßt werden können, die Beziehungen zum Menschen erfordern dabei besondere Berücksichtigung.

13. Die wiederholende Zusammenstellung gleichartiger Erscheinungen gestaltet sich zu Gesamtbetrachtungen, bei denen auch die Systematik zu ihrem Rechte kommt.

14. Die eingehende Besprechung des botanischen Lehrstoffs geschieht im Sommer, wenn die Pflanze auf dem Höhepunkt ihrer Entwicklung steht, und zwar in einer Anordnung, wie sie durch den gemeinschaftlichen Ausflug bedingt ist. Der zoologische Lehrstoff gelangt im Winter, nach systematischen Typen geordnet, zur eingehenden Behandlung. R—n.

---

# Litterarischer Wegweiser.

## Psychologische Schriften.

Die Psychologie befindet sich gegenwärtig in einem Übergangsstadium. „Die alten Grundlagen dieser Disciplin — schreibt Jodl in seinem kürzlich erschienenen Lehrbuch der Psychologie — erscheinen wie umgewühlt, das Vertrauen in die frühere Methode erschüttert. Die Grenzen gegen verwandte Gebiete, insbesondere die Naturwissenschaften, sind unsicher geworden. Fast täglich wächst die Menge der Arbeiter und der Werkstätten; in mannigfach sich verzweigenden Spezialuntersuchungen wird ein riesiges Material aufgehäuft. Allenthalben empfängt man den Eindruck einer in voller Umgestaltung begriffenen Wissenschaft, deren künftiger Wiederaufbau sich kaum schon erkennen läßt."

Folgendes namentlich ist für die neuere Psychologie charakteristisch.

Zunächst ihr Verhältnis zur Philosophie. Bis in die neueste Zeit hinein ist die Psychologie fast durchweg als eine philosophische Disciplin, als angewandte Metaphysik behandelt worden, so von Herbart, dem eigentlichen Begründer der wissenschaftlichen Psychologie, und von dem ihm in mancher Beziehung geistesverwandten Lotze. Aber schon von unmittelbaren Schülern Herbarts, namentlich von Drobisch und Waitz, wurde das Band zwischen Psychologie und Metaphysik sehr gelockert, und neuerdings hat man es ganz zerschnitten. Die Psychologie erhebt den Anspruch auf volle Selbständigkeit und sucht sich als reine Erfahrungswissenschaft einzurichten. „Sie lehnt ausdrücklich jede Abhängigkeit ihrer Forschungen von im voraus gefaßten metaphysischen Anschauungen ab. Umkehren möchte sie vielmehr ihr Verhältnis zur Philosophie in demselben Sinne, in welchem das der Naturwissenschaften zur Naturphilosophie insofern längst ein umgekehrtes geworden ist, als die empirische Naturwissenschaft philosophische Spekulationen, die der Erfahrungsgrundlage ermangeln, zurückweist. Nicht die Psychologie soll auf philosophische Voraussetzungen gegründet, sondern den philosophischen Spekulationen soll nur dann ein Wert eingeräumt werden, wenn sie bei jedem ihrer Schritte die Thatsachen der psychologischen nicht weniger wie diejenigen der naturwissenschaftlichen Erfahrung im Auge behält." (Wundt, Vorlesungen über die Menschen- und Tierseele. 2. Aufl. S. 2). Aber schon macht sich eine Reaktion gegen die auf volle Verselbständigung der Psychologie gerichteten Bestrebungen geltend, wie das gleich zu betrachtende „Lehrbuch der allgemeinen Psychologie" von Rehmke zeigt.

Ein zweites unterscheidendes Merkmal der neueren Psychologie besteht darin, daß sie den Erscheinungen, die auf der Grenze des Leiblichen und Seelischen sich abspielen, eine ganz besondere Aufmerksamkeit zuwendet. Früher beschränkte sich die Psychologie im wesentlichen auf die Betrachtung der Vorgänge, die der inneren Wahrnehmung sich darbieten. Durch

die Fortschritte, die die Physiologie in unserm Jahrhundert gemacht hat, wurde der Blick auf die Abhängigkeit der seelischen Erscheinungen von den physiologischen Vorgängen gerichtet. Es bildete sich eine neue wissenschaftliche Disciplin, die physiologische Psychologie, die, wie ihr Name schon andeutet, mitten inne zwischen Psychologie und Physiologie steht und es sich zur Aufgabe gestellt hat, einmal die Beziehungen klarzulegen, die zwischen seelischen und leiblichen Vorgängen bestehen, und zum andern „von den bei der Untersuchung dieser Vorgänge gewonnenen Gesichtspunkten aus die Gesamtheit der Lebenserscheinungen zu beleuchten und auf solche Weise wo möglich eine Totalauffassung des menschlichen Seins zu vermitteln“ (Wundt).

Es konnte nicht ausbleiben, daß die wirklichen oder vermeintlichen Forschungsergebnisse der physiologischen Psychologie wie auf die Physiologie, so auch auf die Psychologie einen tiefgehenden Einfluß ausüben mußten. Diesem Einflusse ist es wohl hauptsächlich zuzuschreiben, daß sich bei den meisten Psychologen der Gegenwart eine Umwandlung der Auffassung des Seelischen vollzogen hat, die als drittes charakteristisches Merkmal der neueren Psychologie gelten kann. Die neuere Psychologie ist eine „Psychologie ohne Seele“. Sie sucht zwar das Psychische vom Physischen als ein eigentümliches Gebiet scharf abzugrenzen und weist die Behauptung des Materialismus, daß alle Bewußtseinsthätigkeit nur eine Funktion des Gehirns sei, zurück, aber von einem Träger der seelischen Erscheinungen, einer Seelensubstanz, will sie nichts wissen. Übereinstimmend wird z. B. von Wundt, Höffding, Paulsen, Jodl die Seele als die im Bewußtsein auf nicht weiter angebbare Weise zur Einheit zusammengefaßte Vielheit seelischer Ereignisse definiert. Nur Aktualität, nicht Substantialität kommt ihr zu. Weiterhin wird dann die Identität des Seelischen und Körperlichen behauptet. Es sind nur zwei verschiedene Äußerungen eines und desselben Wesens, gleichsam der Ausdruck desselben Inhalts in zwei verschiedenen Sprachen. Die Seele ist nur die innere Einheit dessen, was wir von außen als den ihr zugehörigen Leib betrachten. Die Vertreter der Identitätshypothese sind damit thatsächlich beim Materialismus angelangt, wenngleich sie das nicht Wort haben wollen und den Materialismus sogar eifrig bekämpfen. Das Charakteristische der materialistischen Auffassung besteht doch darin, daß Geist und Leib im letzten Grunde als identisch angesehen werden. Ob nun die Seele als eine Funktion des Gehirns betrachtet wird, oder ob man Seelisches und Leibliches als zwei verschiedene Äußerungen eines uns unbekannt bleibenden Wesens ansieht, das kommt der Hauptsache nach doch auf eins heraus.

Endlich sei noch darauf hingewiesen, daß viele der neueren Psychologen, so namentlich Wundt, Höffding und Paulsen, Vertreter des Voluntarismus sind, d. h. sie halten die Willenserscheinungen für das Primäre im Seelenleben, während die frühere Psychologie vorwiegend intellektualistisch gerichtet ist, d. h. die Ansicht vertritt, daß die intellektuellen Vorgänge des Wahrnehmens, Vorstellens und Denkens die Grundlage aller übrigen bilden.

Das Angeführte mag zur Charakteristik der neueren Psychologie genügen. Nur einem Mißverständnisse gilt es noch vorzubeugen. Mit dem Ausdrucke „neuere Psychologie“ bezeichnen wir nur die vorherrschende psychologische Richtung der Gegenwart. Selbstverständlich fehlt es ihr auch nicht an energischen Gegnern. Zudem gewährt sie selbst auch keineswegs ein Bild friedlicher Eintracht, vielmehr sind in nicht wenigen Fragen weitgehende Differenzen vorhanden. Man lese zum Erweis dessen z. B. die im vorigen Jahre erschienene historisch-kritische Schrift von Dr. W. Heinrich, Die moderne physiologische Psychologie in Deutschland (Zürich, E. Speidel), worin z. B. Wundt bereits als eine abgethane Größe behandelt wird.

Kritischer Bemerkungen enthalten wir uns hier. Bei der Besprechung psychologischer Bücher wird sich Gelegenheit bieten, die verschiedenen Ansichten näher zu beleuchten.

1. **Schultze, Dr. Fritz,** o. ö. Prof. an der technischen Hochschule zu Dresden: **Vergleichende Seelenkunde.** I. Band, 1. Abteilung: Nervensystem und Seele oder allgemeine Grundzüge der physiologischen Psychologie. Leipzig, Ernst Günthers Verlag. 1892. Pr. 3 M.

Der Verf. nennt sein Werk vergleichende Seelenkunde, weil er nicht nur die Psychologie des Kulturmenschen, sondern auch die der Pflanzen (!) und Tiere, des Kindes und des Naturmenschen und die Psychopathologie behandeln will, um durch eine vergleichende Betrachtung der Erscheinungen aller dieser Gebiete zu einer einheitlichen Auffassung des Seelischen zu gelangen. Der uns vorliegende erste Teil enthält die Grund-

züge der physiologischen Psychologie. Der Verf. besitzt in hohem Grade die Gabe leicht faßlicher und interessanter Darstellung; Einzelheiten, die für die Auffassung des Ganzen bedeutungslos sind, vermeidet er; dagegen weiß er seinen Vortrag durch zahlreiche Beispiele, die die Lehren veranschaulichen, zu beleben. In den vier ersten Kapiteln des Buches werden nacheinander behandelt: 1. Die Bestandteile des Nervensystems; 2. Nervensystem und Blut; 3. Das Nervensystem der niederen Tiere; 4. Das Nervensystem der Wirbeltiere, insbesondere des Menschen.

Bis dahin bewegt sich der Verf. vorwiegend auf dem Gebiete der wissenschaftlich feststehenden Thatsachen. Anders ist es in den nun folgenden Kapiteln, die sich mit der Deutung der physiologischen und psychologischen Thatsachen beschäftigen. Das 6. Kapitel ist hauptsächlich der Bekämpfung des Materialismus gewidmet. Was da über die materialistische Ansicht, die seelischen Erscheinungen als Bewegungsvorgänge aufzufassen, gesagt wird, ist ganz vortrefflich. Für durchaus verfehlt halten wir dagegen die Auseinandersetzung über Kraft und Stoff. Der Verfasser polemisiert gegen den Atomismus. Zunächst wird dargethan, daß die Annahme der Atome eine bloße Hypothese sei. Das ist richtig. Dann aber heißt es weiter: „Ist es denn aber durchaus notwendig, daß wir zur Erklärung der materiellen Erscheinungen solche Atome annehmen? Ein Stein ist eine aus vielen Teilen bestehende, fest zusammenhängende Masse. Was hält denn die Teile des Steines zusammen? Die Anziehungskraft, sagt man. Wenn diese Kraft der Anziehung aufhörte, was geschähe? Die sämtlichen Teile flögen auseinander in ihre kleinsten Teile, und diese bis ins Unendliche weiter bis — ins Nichts hinein. Denn jeder noch so kleine Teil wird durch die Kraft der Anziehung zusammengehalten: fehlt diese, so findet die Teilbarkeit keine Grenzen mehr. Der Stein könnte also gar nicht existieren, wenn nicht die Anziehungskraft die kleinsten Teile zu dem, was wir Stein nennen, zusammenbände. Dann ist es aber doch nicht das materielle Atom, welches den Stein bildet und bindet; es ist vielmehr die K r a f t, welche diese materiellen Teile zusammenhält; wäre diese Kraft nicht, so wäre kein Stein, und so in jedem andern Falle; es gäbe überhaupt kein stoffliches Ding, keine Materie, sondern alles würde zunichte, zu nichts! Das Wesentliche im Stofflichen ist also gar nicht der Stoff, sondern die Kraft; sie ist das eigentlich Letzte, Hervorbringende, Zusammenhaltende, Ursächliche" (S. 126).

Man wird nicht behaupten können, daß diese Auseinandersetzung sich durch besondere Klarheit auszeichne. Zunächst läßt uns der Verfasser im Ungewissen darüber, ob er nun Atome annimmt oder nicht. Man kann beide Ansichten herauslesen. Der Stein soll ohne die Anziehungskraft in N i c h t s auseinanderfliegen. Kleinste Teile derselben, Atome kann es demnach nicht geben, und doch soll der Stein auch wieder dadurch entstehen, daß seine kleinsten Teile durch eine Kraft zusammengehalten werden. Gleich darauf wird die Kraft als das W e s e n t l i c h e des Stofflichen bezeichnet, als das eigentlich Letzte, Ursächliche. Die Atome sind also unwesentlich, d. h. überflüssig, womit die etwas späterstehende Behauptung übereinstimmt, daß sich die ganze feste, greifbare, scheinbar so substantielle Materie in lauter Kräfte auflöse. Um so merkwürdiger ist es darum, daß der Verfasser in einem der folgenden Kapitel, wie wir gleich sehen werden, die Atome, ganz unbedenklich wieder einführt, als ob er deren Dasein gar nicht bestritten hätte. Das sind doch offenbare Widersprüche. Auch die Ansicht, die der Verfasser von der Kraft hegt, ist widerspruchsvoll. Die Kraft wird gleichsam als über dem Stoff schwebend gedacht, dessen kleinste Teile ergreifend und zusammenhaltend und doch soll der Stoff auch wieder erst durch sie möglich werden. Kann man sich ferner eine Kraft denken, ohne etwas, dem sie inhäriert? Was ist denn eine Bewegung ohne etwas, das sich bewegt? Der Gedanke einer substratlosen Kraft ist ganz unfaßbar.

Wie gegen den Materialismus, so wendet sich der Verf. auch gegen den Spiritualismus und die Identitätslehre. Doch können wir darauf hier nicht näher eingehen. Wir betrachten nur noch seinen Standpunkt in der Seelenfrage, den er als k r i t i s c h - e m p i r i s c h e E i n h e i t s l e h r e bezeichnet. Danach giebt es zweierlei Wesen, aus denen sich die ganze Welt zusammensetzt, A t o m e und P s y c h a d e n. Beide sind selbständig nebeneinander und verschieden, stehen aber fortwährend in Wechselwirkung miteinander. Wenn die Atome sich unter einander verbinden oder trennen, so entspringen daraus die Vorgänge der u n o r g a n i s c h e n Welt, deren Gesetze Mechanik, Physik und Chemie zu erforschen haben; wenn sich aber e i n e e i n z e l n e P s y c h a d e mit v i e l e n A t o m e n verbindet, so entsteht ein Organismus. Die Psychade ist ein unbewußtes, triebkräftiges und individuelles, d. h. von jedem andern unterschiedenes, als solches nur ein einziges

Mal existierendes Wesen. Wie die Atome, so sind auch die Psychaden ewig. Sie haben den Trieb nach Verkörperung und verkörpern sich immer und immer wieder. Auf die Frage: Wo sind denn die Psychaden? erfolgt die Antwort: Überall im Weltall, überall da, wo organisches Leben vorhanden ist. Sie bilden ein Reich abgestufter Wesen. „Schwach nur kann die Psychade eines Moners, stärker schon muß die einer Amöbe, stärker noch die einer Ameise, kraftvoller die eines Elefanten, am mächtigsten die des Menschen sein. Und ebenso im Pflanzenreiche: Von der Psychade eines Mooses bis zu der einer Rose oder eines Eichbaums bestehen zahllose verschiedene Stärkegrade. Auch ist nicht gesagt, daß die Stufenleiter der Psychaden im Menschen ihr Ende und ihren Abschluß fände; es kann Psychaden und Organismen höherer Art geben, von denen wir keine Vorstellung besitzen."

Die Psychade ist ferner nicht als eine Substanz, sondern als eine freiwirkende Kraft ohne realen Träger zu denken. Sie hat darum auch keinen bestimmten Sitz im Körper, sondern ist und wirkt überall da, wo Nervenzellen und Nervenfasern sich finden. Bei ihrer Einkörperung wird sie zur Seele und erhält in den höheren Organismen Bewußtsein und Selbstbewußtsein.

Mit dem Tode trennt sich die Seele von dem Organismus. Als Kraft kann sie nicht vernichtet werden; aber sie sinkt wieder zur unbewußten Psychade herab. Gedächtnis, Erinnerung, alles, was sie in ihrer Wechselwirkung mit dem Körper an Bewußtseinsinhalt empfangen hat, geht ihr wieder verloren. Eine Zeit lang ruht sie aus von ihrer Arbeit, um neue Kräfte zu sammeln. Bald aber wird der Trieb nach Verkörperung in ihr wieder lebendig, und so geht sie in ewigem Wechsel immer neue Verbindungen ein.

Schultze bezeichnet das letzte Kapitel, worin er seine Psychadentheorie, insbesondere den Tod und die Unsterblichkeitslehre behandelt, selbst als eine metaphysische Phantasie. Gleichwohl hält er das, was er vorträgt, für wohl begründet. Er glaubt, nur die Schlüsse gezogen zu haben, zu denen die vorhergehende Untersuchung mit Notwendigkeit führt. Wir begnügen uns mit einigen kurzen kritischen Bemerkungen.

Zunächst halten wir eine Seele, rein als Kraft, ohne realen Träger gedacht, für eine metaphysische Ungereimtheit. Merkwürdig ist, daß die Seele überall da wirken soll, wo Nervenfasern und Nervenzellen sind. Welchen Zweck hat dann die Centralisation des Nervensystems? Bei der Pflanze fehlen die Nerven, und doch soll auch hier die Seele den ganzen Organismus durchdringen. Die Pflanzen- und Tierbeseelung, wie Schultze sie lehrt, ist nichts anders als die Wiedereinführung der früher bei Naturforschern und Psychologen eine so große Rolle spielenden Lebenskraft, die aus der Naturforschung längst verschwunden ist. Höchst sonderbar ist das Verhältnis, in dem die Seele zum Körper stehen soll. Die Zellen der Großhirnrinde werden als Behälter gedacht, worin die aus der Sinnenwelt kommenden Eindrücke aufgespeichert werden, allerdings nicht als fertige Vorstellungen, sondern als bloße Zeichen, als Molekularveränderungen, die sich mit den äußeren Dingen nicht unmittelbar decken, sondern diese bloß bedeuten, welche Bedeutung aber für die nur subjektive Vorstellungen bildende Seele ausreicht. Die so aufgespeicherten Eindrücke gleichen den Noten der Partitur einer Oper, die Seele dem Kapellmeister, der sie in lebensvolle Musik umsetzt, d. h. hier also, sich ein Bild von der Welt entwirft. Wie ist nun diese Aufspeicherungstheorie mit dem Stoffwechsel in Einklang zu bringen? In verhältnismäßig kurzer Zeit sind alle Hirnzellen durch neue ersetzt. Damit müßte doch auch unser erworbener Wissensschatz wieder verschwinden; denn die Vorstellungen sind nach Schultze nicht wirkliches, unverlierbares Eigentum der Seele; mit dem Tode sinkt diese ja wieder in den unbewußten Zustand zurück. Dem sich stets erneuernden Gehirn des Erwachsenen müßte die Seele also ähnlich gegenüberstehen wie dem des neugebornen Kindes, und zu einer Entwicklung, wie sie thatsächlich vorliegt, könnte es gar nicht kommen.

Welchen Sinn hat es ferner, wenn es heißt, die Seele werde müde und müsse darum ausruhen, um neue Kräfte zu schöpfen, ehe sie sich wieder verkörpern könne? Kann eine Kraft, die nichts weiter als Kraft ist, denn ermüden? Wird z. B. die Anziehungskraft müde und muß sich von Zeit zu Zeit erholen? Wenn ein Organismus ermüdet, wenn seine Kraft nachläßt, so ist das doch nur so zu erklären, daß seine stofflichen Bestandteile zum Teil verbraucht sind und erneuert werden müssen. Ähnlich ist es bei der geistigen Ermüdung. Die leiblichen Organe versagen ihren Dienst und drücken darum die Thätigkeit der Seele herab. Von einer substratlosen Kraft, die an sich schon ein sich widersprechender Begriff ist, zu sagen, sie ermüde, ist ein ganz unvollziehbarer Gedanke. Wie soll denn die Seele sich erholen? Die bloße Ruhe ersetzt doch nicht die

abhanden gekommene Kraft. Der ruhende Organismus kräftigt sich, weil ihm neue Nahrung zugeführt wird und die verbrauchten Stoffe durch andere ersetzt werden. Man übertrage dies auf die Seele. Woher sollen ihr neue Kräfte kommen? Von außen nicht; denn sie hat ja keine Beziehung zu andern Wesen. Aus ihr selbst? Wie das möglich sein soll, wird wohl schwerlich jemand verständlich machen könuen.

Noch auf manches andere, was uns schlecht begründet erscheint, könnten wir hier eingehen. Wir verzichten darauf. Nur über die Unsterblichkeitslehre des Verfassers noch ein paar Worte. Er meint selbst, daß sie weder den Materialisten, noch den Orthodoxen, noch den Spiritisten befriedige. Nur für den sei sie annehmbar, der seinen übrigen psychologischen Lehren zustimme. Wie es mit diesen bestellt ist, haben wir au einzelnen Beispielen gezeigt. Nun ist es merkwürdig, daß der Verfasser seiner Psychadenlehre eine „ungeheure sittliche Kraft“ zuspricht. Es erwachse dem Menschen daraus eine rechte und echte Freudigkeit am Leben. Wir glauben, daß der Verfasser hier in einer argen Selbsttäuschung befangen ist. Das Tröstliche und sittlich Erhebende der Unsterblichkeit liegt doch in dem Bewußtsein, als Persönlichkeit fortzuleben und zu einer höheren Daseinsform emporgehoben zu werden. Schultze läßt die Persönlichkeit mit dem Tode aufhören, die Seele wird wieder zur unbewußten Psychade. Nun soll sie allerdings entwicklungsfähig sein, und in ihren neuen Verkörperungen sollen ihr die Früchte des Fleißes zufallen, die ihr in den früheren durch die Ungunst der Umstände versagt geblieben sind. Indessen die künftige Daseinsform meiner Psychade ist mir, dem jetzt lebenden Ich, ganz gleichgültig, da ich mich mit ihr nicht identisch fühle. Mein jetziges Ich wird vernichtet, das künftige weiß nichts von den früheren, und beide stehen sich als vollkommen fremde und einander gleichgültige Wesen gegenüber. Es ist schwer einzusehen, wie eine derartige Fortdauer mehr Trost gewähren soll als die materialistische Lehre, wonach der Mensch insofern auch unsterblich ist, als er künftigen Geschlechtern als „Kulturdünger“ die Möglichkeit zu höherer Entwicklung gewährt. Nur der Glaube an eine persönliche Fortdauer im Jenseits vermag uns nach einem Worte W. H. Riehls „im Kampfe ums Dasein zu ermutigen, über die Härten des Lebens zu trösten, über die Ungerechtigkeiten dieser Welt emporzuheben und dem menschlichen Gesamtwirken einen Hauch der Harmonie zu geben im Vorschauen geahnter höchster Harmonieen.“

2. **Rehmke, Dr. Joh.**, o. ö. Prof. der Philosophie zu Greifswald, **Lehrbuch der allgemeinen Psychologie.** Hamburg und Leipzig 1894, L. Voß. 10 M.

Im Gegensatze zu den meisten Psychologen der Gegenwart giebt Rehmke seinem System einen breiten philosophischen Unterbau. Ungefähr ein Viertel des umfangreichen Werkes ist der metaphysischen Erörterung des Seelenbegriffs gewidmet. Er begründet diesen seinen Standpunkt, indem er die eigentümlichen Schwierigkeiten der psychologischen Forschung gegenüber den Naturwissenschaften nachweist.

„Von den Naturwissenschaften — heißt es S. 10 — unterscheidet sich die Psychologie in erster Linie dadurch, daß das Seelenleben nicht anschaulich Gegebenes ist, während der Gegenstand jeder Naturwissenschaft im anschaulich Gegebenen liegt. Eine zweite Verschiedenheit liegt darin, daß dem Forscher der psychologische Gegenstand immer nur in einem und demselben Exemplar ein unmittelbar Gegebenes ist, während der naturwissenschaftliche Gegenstand in einer Mehrzahl von Exemplaren unmittelbar gegeben sein kann. Eine dritte Verschiedenheit endlich bietet sich darin, daß für die psychologische Forschung das einzige unmittelbar gegebene Exemplar immer nur einem Forscher unmittelbar Gegebenes, dem andern Forscher dagegen eben dasselbe Exemplar nur mittelbar gegeben sein kann, während das einzelne Exemplar des naturwissenschaftlichen Gegenstandes doch einer Mehrzahl von Forschern gemeinsam unmittelbar Gegebenes sein kann. Diese Unterschiedenheit und Eigenart des Gegenstandes schafft für die Psychologie in der allgemeinen Bestimmung ihres konkreten Individuums als Gegebenen überhaupt Schwierigkeiten, welche die Naturwissenschaft auf ihrem Gebiete dank der Anschaulichkeit ihres Gegenstandes nicht hat. Hieraus erklärt es sich, daß die Psychologie für ihre besonderen Zwecke sich des Bedürfnisses einer allgemein-wissenschaftlichen, d. h. philosophischen Grundlage lebhafter als die Naturwissenschaft bewußt wird und daher von jeher einen engern Anschluß an die Wissenschaft vom allgemeinen des Gegebenen überhaupt, an die Philosophie, gesucht hat.“ Diese Gedanken werden dann S. 11—13 noch näher ausgeführt.

Im ersten Hauptteil (S 14—156) giebt nun der Verfasser zunächt eine Geschichte der verschiedenen Auffassungen des Seelenbegriffs. Er unterscheidet dabei 1. den altmaterialistischen, 2. den spiritualistischen, 3. den neumaterialistischen und 4. den spino-

zistischen Seelenbegriff. Dann folgt eine Kritik dieser Seelenbegriffe, deren Ergebnis dahin lautet, daß sie sämtlich ungenügend sind. Am nächsten der Wahrheit komme der Spiritualismus, doch sei dieser, namentlich in der Form, in der Herbart ihn ausgebildet habe, Kryptomaterialismus, da er das Seelenwesen als ein Dingkonkretes fasse. Jede Dingvorstellung aber müsse vom Begriffe des Seelenwesens ferngehalten werden. Durch eine mühsame und umständliche Untersuchung sucht dann der Verfasser einen neuen, wissenschaftlich haltbaren Seelenbegriff zu gewinnen. Seele ist ihm gleich Bewußtsein. Beim Bewußtsein ist zweierlei zu unterscheiden, das Bewußtseinssubjekt und die Bewußtseinsbestimmtheiten, die wir gemeinhin als Denken, Fühlen und Wollen bezeichnen. Diese sind veränderlich, jenes nicht. Durch das unveränderliche Subjektsmoment scheidet sich das Bewußtsein scharf von dem Dingkonkreten, das in allen seinen Momenten der Veränderung unterworfen ist. Von dem Bewußtsein muß jede Vorstellung des Dinglichen streng ferngehalten werden. Es ist nicht hier oder da, überhaupt keiner Raumbestimmung zugänglich, es *ist* schlechthin. Es giebt auch nicht mehrere Bewußtsein, sondern nur *ein* allumfassendes Bewußtsein; alle Seelen sind im Grunde genommen nur *eine* Seele; die besonderen Seelen der einzelnen Menschen beruhen nur auf einer Besonderheit der Bewußtseinsbestimmtheit. Das Subjektsmoment trägt das Kennzeichen der Einzigartigkeit an sich, weshalb eine Mehrheit von Bewußtseinssubjekten nicht möglich ist. Aber noch mehr: Auch die Welt der Dinge, das Sinnenfällige, ist nichts für sich Bestehendes: sie ist von unserm Bewußtsein wohl *verschieden*, aber nicht *geschieden*; auch sie ist nur eine Besonderheit der Bestimmtheit jenes allumfassenden Bewußtseins, das also alles Sein in sich faßt.

Wir haben also hier eine neue Form des Monismus vor uns, den sog. erkenntnistheoretischen Monismus, der auch noch von einigen andern Philosophen der Gegenwart, wie Schuppe, dem das Buch auch gewidmet ist, und von Leclaire vertreten wird.

Der zweite Hauptabschnitt des Buches (S. 157—465) trägt die Überschrift: Der Seelenaugenblick. Darin wird die Seele in der Mannigfaltigkeit ihrer Bewußtseinsbestimmtheiten behandelt, wie sie in einem Durchschnittsaugenblick sich darstellt. Die herkömmliche Dreiteilung der Seelenzustände wird beibehalten, aber die gebräuchlichen Bezeichnungen werden durch andere, dem im ersten Teile gewonnenen Seelenbegriffe entsprechende Namen ersetzt. Empfinden, Wahrnehmen, Vorstellen, Denken bilden das *gegenständliche Bewußtsein*, im Fühlen zeigt sich die Seele als *zuständliches Bewußtsein* und im Wollen endlich ist sie *ursächliches Bewußtsein*.

Der dritte und letzte Hauptabschnitt (S. 466—579) endlich behandelt das *Seelenleben*, „das konkrete Individuum Seele in der Gesetzmäßigkeit seiner mannigfachen Veränderung überhaupt.“ In den acht Paragraphen, die er enthält, werden erörtert: das Zeitbewußtsein, das Denken, das Gedächtnis, das Erinnern, das Bilden oder Gestalten, das Handeln, die Persönlichkeit und die Bedingungen der besonderen Persönlichkeit.

Auf eine Prüfung der Ansichten des Verfassers müssen wir hier verzichten. Bei dem streng systematischen und philosophisch fundierten Aufbau des Werkes ist mit einzelnen Bemerkungen nichts gethan. Eine Kritik hätte in erster Linie die philosophische Grundlage auf ihre Berechtigung hin zu untersuchen; dazu würde aber eine umfangreiche Abhandlung erforderlich sein, für die hier nicht der Raum ist. Nur eine kurze Bemerkung sei hier gestattet.

Der Verfasser ist Monist. Das Charakteristische des Monismus besteht darin, daß er nur *ein* Princip annimmt, aus dem die ganze Welt mit ihrer Mannigfaltigkeit, einschließlich der geistigen Wesen, abgeleitet wird. Dies Eine muß als ein Allgemeines, Unbestimmtes gefaßt werden, das aber alle möglichen Bestimmtheiten, zu denen es sich in der wirklichen Welt entfaltet, noch ungeschieden in sich birgt, wie der Keim die Pflanze, wozu er sich entwickelt. Die Hauptschwierigkeit, die der Monismus zu überwinden hat, ist die, aus dem *Einen, Allgemeinen* die *Besonderheiten* der Welt zu erklären. „Wer vom Unbestimmten ausgeht“, bemerkt Herbart einmal treffend, „dem fehlt der Grund der Bestimmtheit.“ An dieser Ableitung des Besonderen aus dem Allgemeinen scheitert jedes monistische System. Daher das Proteusartige des Monismus, die unaufhörlichen Versuche, das Eine, Absolute in neuer Auffassung darzustellen. Wenn wir von den mehr naiven Auffassungen des Altertums absehen, so erscheint es bei Spinoza als absolute *Substanz*, bei Fichte als absolutes *Ich*, bei Hegel als absolute *Idee*, bei Schopenhauer als *Wille*, bei Frohschammer als *Phantasie*, bei E. von Hartmann als das *Unbewußte* und endlich in seiner neuesten

Phase bei Rehmke als das **Bewußtsein**. Im Grunde genommen ist der Monismus, in wie verschiedener Gestalt er auch erscheinen mag, immer derselbe, er arbeitet auch immer mit denselben unzureichenden Mitteln. Die Unzulänglichkeit und das Fehlerhafte dieser Weltansicht ist unseres Wissens nirgends so schlagend nachgewiesen worden als in O. Flügels Spekulativer Theologie S. 1—44, auf die wir unsere Leser hiermit verweisen. Man vergleiche auch die ähnlichen Ausführungen bei Strümpell, Einleitung in die Philosophie S. 336 ff.

Die Durcharbeitung des Rehmkeschen Werkes erfordert Anstrengung und Ausdauer. Abgesehen von den Schwierigkeiten, die in der Sache selbst liegen, wird das Verständnis noch bedeutend erschwert durch die abstrakte und vielfach unbeholfene sprachliche Darstellung. Man bekommt hin und wieder den Eindruck, als ob der Verfasser geradezu danach gesucht hätte, eine an sich ganz einfache Sache möglichst umständlich und verwickelt auszudrücken. Nur eins unter den vielen Satzungeheuern des Buches sei als Beispiel hier angeführt.

„Wie die Besonderheit des gegenständlichen Bewußtseins, „Wahrnehmung", auf den durch Nervenerregung bedingten Gehirnzustand überhaupt gegründet ist, so ist die Besonderheit jeder Wahrnehmung wiederum auf einen besonderen durch besondere Nervenerregung bedingten Gehirnzustand zurückzuführen. Da aber die jeder besonderen Bestimmtheit des wahrnehmenden Bewußtseins, d. i. jeder Wahrnehmung, als deren mittelbare Bedingung vorausgehende Nervenerregung in ihrer jedesmaligen Besonderheit nicht mit den Mitteln, welche der Physiologie zu Gebote stehen, klar gegeben werden kann, so liegt, um die Besonderheit jeder Wahrnehmung klar zu begreifen, die Nötigung vor, zu der die Besonderheit jener Nervenerregung wiederum bewirkenden Bedingung zurückzugreifen, welche der Reiz genannt wird und klarer begriffen werden kann." S. 162.

Wer sich schon eingehend mit Philosophie und Psychologie beschäftigt hat, dem kann das Studium des Werkes empfohlen werden. Er wird es nicht ohne Gewinn lesen und mannigfache Anregung erhalten zum weiteren Nachdenken über Fragen, deren Lösung er bereits zu haben glaubt, und wenn wir auch die Grundanschauung des Verfassers für irrig halten, so bringt er doch auch vieles, was wir von unserm Standpunkte aus uns aneignen können.

3. **Martig, E.**, Seminardirektor auf Hofwyl, **Anschauungspsychologie** mit Anwendung auf die Erziehung. Für Lehrer- und Lehrerinnen-Seminare, sowie zum Selbstunterricht. Bern 1895, Verlag von Schmid, Francke & Cie. 3. Aufl. 286 S. 3 M.
4. **Burckhardt, Dr. F.**, Schulrat und Seminardirektor in Löbau i. S., **Psychologische Skizzen** zur Einführung in die Psychologie. Löbau i. S. 1894, J. G. Walde. 313 S. 3 M.
5. **Helm, J.**, Inspektor des Kgl. Schullehrer-Seminars Schwabach, **Grundzüge der empirischen Psychologie und der Logik.** Für die Hand des Schülers bearbeitet. 5. umgearbeitete und erweiterte Auflage mit neun Figuren in Holzschnitt. Bamberg 1897, C. C. Buchners Verlag (R. Koch). 119 S.
6. **Hoffmann, E.**, Inspektor am Zillerstift, **Psychologisches Lesebuch**, zusammengestellt mit Rücksicht auf pädagogische Verwertung. Leipzig 1896, E. Wunderlich. 168 S. Brosch. 2 M., geb. 2,40 M.

Während die Werke von Schultze und Rehmke rein wissenschaftliche Ziele verfolgen, stellen sich die vorgenannten vier Schriften in den Dienst der Pädagogik. Diesem Zwecke entsprechend schließen sie alle metaphysischen Erörterungen, überhaupt Fragen, die für die Pädagogik von untergeordneter Bedeutung sind, von der Behandlung aus.

Die Schrift von Martig ist in erster Linie für die Hand der Seminarzöglinge bestimmt. „Ein klares Verständnis der Psychologie — heißt es in der Vorrede —, wie es die Psychologie voraussetzen muß, ist für viele Seminaristen schwer, weil ihnen für abstraktes Denken die erforderliche logische und sprachliche Schulung noch fehlt. Wird ihnen nun die Psychologie in abstrakt gelehrter Form geboten, so können sie wohl die Sätze und Formeln auswendig lernen, leben sich aber nicht in die Sache hinein. Sie werden auf diesem Wege weder zu psychologischen Studien angeregt, noch zur Anwendung der Seelenlehre auf die Erziehung genügend befähigt. Die Psychologie erscheint ihnen als eine von den übrigen Wissens- und Lebensgebieten abgesonderte Wissenschaft, deren Zweck sie nicht recht erkennen. Eine fruchtbare Behandlung der Psychologie ist nach meiner Erfahrung auf der geistigen Entwicklungsstufe der Seminaristen nur dann möglich, wenn man überall von Beobachtungen, Erfahrungen, Thatsachen und Beispielen ausgeht, und zwar sind die Beispiele nicht etwa nur für die erste Besprechung erforderlich,

so daß man sie im Lehrbuche entbehren könnte, sondern auch für das nachfolgende Studium im Buche und die spätere Wiederholung." Von diesen gewiß richtigen Gedanken hat sich der Verfasser bei der Ausarbeitung seiner Schrift leiten lassen. Jeder Paragraph ist in drei Abschnitte gegliedert. Der erste Abschnitt enthält ein reichhaltiges Thatsachenmaterial, aus dem auf dem Wege der Induktion die zu gewinnenden Lehren abgeleitet werden. Der zweite Abschnitt giebt eine dogmatische Zusammenfassung der gewonnenen Erkenntnisse und hat den Zweck, „den Seminaristen die Übersicht über das Wesentliche, die Wiederholung und die Vorbereitung auf die Prüfung zu erleichtern." Im dritten Abschnitt endlich werden die psychologischen Lehren für die pädagogische Praxis fruchtbar gemacht und damit das Verständnis der Psychologie selbst noch weiter vertieft.

Das Werkchen verdient die beste Empfehlung, und wir zweifeln nicht daran, daß Seminaristen, mit denen die Psychologie in solcher Weise durchgearbeitet wird, nicht nur eine gute Grundlage, sondern auch ein lebendiges Interesse für weiter und tiefer gehende psychologische Studien gewinnen werden.

Die „Psychologischen Skizzen" von Burckhardt wollen ebenfalls dem Anfänger im Studium der Psychologie dienen, „indem sie 1. an Beispielen eine möglichst reiche Anschauung von der Entstehung und dem Verlaufe der wichtigsten psychischen Vorgänge bieten, 2. den Gesetzen und inneren Ursachen nachgehen, die in diesen Vorgängen sich wirksam erweisen, 3. die Seelenerscheinungen in ihrem Zusammenhange mit andern darlegen und die Linien feststellen, die ähnliche Erscheinungen scheiden, 4. die Aufmerksamkeit auf die Bedeutung der psychischen Vorgänge für das Seelenleben überhaupt lenken und 5. Umschau halten, wo und wie die psychischen Gesetze in Unterricht und Zucht angewendet werden sollen."

Die Behandlungsweise ist im wesentlichen dieselbe wie bei Martig. Aber Burckhardt giebt den Stoff in viel größerer Ausführlichkeit und legt mehr Wert auf die Darlegung der kausalen Beziehungen der Seelenerscheinungen. Seine Skizzen genügen darum viel weitergehenden Anforderungen. Der Verfasser schließt sich im ganzen der Herbartischen Psychologie an, ohne doch streng auf Herbartischem Boden zu stehen. So ist z. B. der Abschnitt über die Association der Vorstellungen im Anschluß an Wundt behandelt. — Die klare, einfache und verständliche Darstellung machen das Werk trefflich geeignet, von Seminaristen als Lesebuch neben einer kürzeren Darstellung der Psychologie benutzt zu werden. Ganz besonders aber eignet es sich zum Selbststudium und zur gemeinschaftlichen Durcharbeitung in psychologisch-pädagogischen Kränzchen. Nicht bloß der Anfänger in der Psychologie, sondern auch der schon weiter Geförderte wird reiche Belehrung und Anregung darin finden. Wir halten die Burckhardtschen Skizzen für die beste pädagogische Psychologie, die wir bis jetzt besitzen.

Diese Arbeit von Helm ist für den Seminarunterricht bestimmt und „soll für den Schüler nichts weiter sein als ein Repetitionsbuch, das in möglichst knapper Form das zusammenfaßt, was vorher ausführlich gelehrt und an Beispielen klargelegt wurde." Es enthält aber doch mehr als die Leitfäden der gewöhnlichen Art, nämlich auch ein reiches Anschauungsmaterial, aus dem die psychologischen Lehren gewonnen sind. Die Auswahl des Stoffes, dessen Gliederung und Bearbeitung, sowie auch die sprachliche Darstellung sind durchweg zu loben und entsprechen dem Zweck, für den das Werkchen geschrieben ist. „Der neueren, dort und da beliebten Praxis, dem Schüler nicht bloß einen Ausblick in die Pädagogik zu gewähren, sondern mit ihm umfassende Exkursionen dorthin zu unternehmen", wie es auch von Martig und Burckhardt geschieht, hat sich der Verfasser nicht anschließen können und zwar aus Gründen, die sich nicht ohne weiteres von der Hand weisen lassen. „Es raubt dem nachfolgenden Unterrichte in der Pädagogik den Reiz der Neuheit, wirkt zerstreuend auf den Geist des Schülers und verschafft diesem im günstigsten Falle unzusammenhängende, halbverstandene Gedankentrümmer aus der Lehre von der Erziehung."

Das „Psychologische Lesebuch" von Hoffmann „setzt die elementaren psychologischen Kenntnisse voraus, wie sie etwa Burckhardt in seinen gehaltvollen Psychologischen Skizzen bietet." Es enthält 21 Abhandlungen aus der pädagogischen Psychologie, die mit Ausnahme einiger sämtlich den Werken der Herbartischen Schule entnommen sind. In erster Linie kommt Herbart selbst zu Wort, denn namentlich Theodor Waitz, der mit sechs Aufsätzen vertreten ist, ferner F. W. Miquél, Steinthal, Ziller, Kern, Hesse, Fr. Schulze, B. Sigismund und ein Anonymus. Die Aufsätze sind alle gehaltvoll; sie behandeln die wichtigsten psychologisch-pädagogischen Fragen, einige, wie die Reihenbildung der

Vorstellungen und das Interesse, in mehrfacher Darstellung von verschiedenen Autoren, und gewähren außerdem den Vorteil, daß der Leser durch sie mit einer Reihe von Vertretern der Herbartischen Schule bekannt wird. Das Lesebuch bildet eine wertvolle Ergänzung zu jedem Lehrbuche der Psychologie.

Elberfeld. W. Fick.

---

## Zur Recension eingegangene Bücher.

**An die Herren Verleger!**

Das „Evangelische Schulblatt" hat nicht Raum genug, um über jedes ihm zugesandte Buch eine Recension bringen zu können. Die betr. Bücher werden aber sämtlich am Schlusse der Hefte als zur Besprechung eingesandt namhaft gemacht. Es bleibt zumeist den Herren Recensenten überlassen, welches Buch durch eine längere Besprechung oder kürzere Anzeige besonders hervorgehoben werden soll. Auf eine Rücksendung der nicht recensierten Bücher kann sich die Redaktion nicht einlassen, es sei denn, letztere habe sich selbst ein Buch zum Zwecke der Besprechung vom Verleger erbeten.

J. Claassen, Das Licht und die Farben in Natur, Geist und Leben. Gütersloh 1896, Bertelsmann. 1,50 M., gebd. 2 M. (Schöpfungsspiegel I.)

Johannes Claassen, Die Pflanzenwelt in Natur, Geist und Leben. 1. Hälfte. Gütersloh 1897, Bertelsmann. 4 M., gebd. 4,80 M. (Schöpfungsspiegel IV.)

Georg Beleites, Leitfaden für den Konfirmanden- und Katechismusunterricht mit Berücksichtigung der Verordnungen der kirchlichen Behörden in 80 Stunden. Breslau 1897, Hirt. 0,60 M.

A. Hechtenberg, Bilder aus der Kirchengeschichte. 2. Auflage. Gütersloh 1897, Bertelsmann. 0,30 M.

G. Giggel, Theoretisch-praktische Entwürfe zur schulgemäßen Behandlung der biblischen Geschichten auf der Unterstufe in einkl. Volksschulen. Osterwieck (Harz) 1897, Zickfeldt. 1,20 M.

Hans Flemming, Geschichtsunterricht und Kulturgeschichte. Ein Handbüchlein für den Lehrer. Ebenda 1897. 0,80 M.

Prof. Dr. Franz Pfalz, Die Geschichte in ihren Grundzügen. 4. Teil: Die neueste Zeit. Mit besonderer Berücksichtigung der neuen Lehrpläne. Leipzig 1897, Dürr. 2,45 M.

Rektor Wollschläger, Weltgeschichte in Lebensbildern für Mittelschulen, höh. Mädchenschulen und verwandte Anstalten. Mit Rücksicht auf die neuen Lehrpläne obiger Schulen. Leipzig 1897, Baedeker. 1,80 M.

G. Schwegler, Die Schul-Atlanten für die deutschen Volks- und Mittelschulen. In Beziehung auf ihren Wert besprochen. Stuttgart 1897, Belser. 0,50 M.

Wanderers Freund. Centralorgan für Verschönerungs-, Historische und Gebirgsvereine im Teutoburger Wald, Wesergebirge, Deister, Sauerland, Harz, in der Rheinprovinz und in den Nachbargebieten. Zweimal monatlich. 3. Jahrg. Nr. 1, 1897 Bielefeld, Helmich. 1/4jährl. 1,25 M.

Dr. Raschkes Tafel giftiger Pilze. Annaberg, Graser. 1,20 M.

W. Frenkel, Gott grüße das Handwerk! Eine Erzählung aus der Zeit des 30jähr. Krieges. Neustadt (Orla) 1897, Hertel. 0,60 M.

Prof. Karl Erbe, Der schwäbische Wortschatz. Eine mundartliche Untersuchung. Festschrift der 10. Hauptversammlung des Allg. Deutschen Sprachvereins. Stuttgart 1897, Bronz & Comp. 0,50 M.

A. Falcke, Vorbereitungen für Deutsch. Heft 1, bearbeitet von A. Gieseler. Leipzig 1897, Dürr. 0,50 M.

Heck und Wormstall, Fünfhundert Aufsätze der verschiedensten Art. B. Im Anschlusse an das Lesebuch von Gabriel & Supprian für die Mittelstufe. Münster i. W. 1897, Schöningh. 1,80 M.

O. Fichtner, Methodische Übungen der Leipziger Schulliederbücher. Leipzig 1897, Dürr. 0,75 M.

Karl Hemprich, Lehrplan für die evangelische Erziehungsschule auf dem Lande. I. Teil. Osterwieck (Harz) 1897, Zickfeldt. 1,50 M.

Carl Stange. Kaiser-Wilhelms-Gedächtnis-Lesezeichen. Frankenberg i. S. 1897, Stange. 0,03 M.

Joh. Storm, Französische Sprechübungen. Eine systematische Darstellung der französischen Umgangssprache durch Gespräche des täglichen Lebens, nach der Gram-

matik geordnet. Deutsche Ausgabe. 2. verb. Aufl. von Joh. Storm und Dr. Lauterbach. Bielefeld und Leipzig 1893, Velhagen & Klasing. 2,20 M., geb. 2,60 M.
Dr. Ph Roßmann und Dr. F. Schmidt, Lehrbuch der französischen Sprache auf Grundlage der Anschauung. 8. Aufl. Bielefeld und Leipzig 1897, Velhagen & Klasing.
Eugen Hano, Anleitung zur Erlernung der französischen Umgangssprache auf Grund der Anschauung. Eine Ergänzung zu jedem Lehrbuche der französischen Sprache. Frankfurt a. M. 1892, Jügel. Geb. 1,20 M.
Dr. F. W. Hermanni, Questionnaires. Ergänzungsheft zu dem französischen Elementarbuch von Breymann & Moeller. München 1889, Oldenbourg. Geb. 0,60 M.
H. Weigand, Der Geschichtsunterricht nach den Forderungen der Gegenwart. Ein methodisches Handbuch im Anschlusse an die deutsche Geschichte von Weigand und Tecklenburg. 1. Teil. Hannover 1897, Meyer. 0,75 M.
O. Flügel, Das Seelenleben der Tiere. 3. verm. Aufl. Langensalza 1897, Beyer & Söhne. 2,40 M.
O. Flügel, Die Sittenlehre Jesu. 4. Aufl. Langensalza 1897, Beyer & Söhne. 1,20 M.
Lomberg und Rumscheidt, Niederrheinisches Lesebuch für evang. Volksschulen. Mittelstufe. Bielefeld und Leipzig 1897, Velhagen & Klasing. Geb. 1 M.
Desgl. Oberstufe. Ebenda. Geb. 1,50 M.
Sechs deutsche National- und Kaiserhymnen (Preis-Kompositionen). Ausgabe für Klavier. Hannover, Oertel. 1,50 M.
Thekla Trinks, Lebensführung einer deutschen Lehrerin. Erinnerungen an Deutschland, England, Frankreich und Rumänien. 2. verm. Ausgabe. Eisenach 1897, Wilckens. Geb. 2,50 M.
Karl Ostertag, Die Dienstbotenfrage im Licht des Evangeliums. Vortrag. Gütersloh 1897, Bertelsmann. 0,30 M.
Peter Schaefer, Gegen die geistliche Schulaufsicht und ihre Verteidiger. Bielefeld, Helmich. 0,80 M.
Pfarrer Haussig, Die Schulsparkassen. Ebenda. 0,30 M.
Dr. med. H. Schünemann, Die Pflanzen-Vergiftungen. Ihre Erscheinungen und das vorzunehmende Heilverfahren. 2. verb. Aufl. Mit 18 Abbildungen und 1 farb. Pilztafel. Berlin W. 30 1897, Salle 1 M., geb. 1,25 M.
C. A. Wentzel, Die Neuregelung des Besoldungswesens der Lehrer und Lehrerinnen an den öffentlichen Volksschulen Preußens auf Grund des Lehrerbesoldungsgesetzes vom 3. März 1897. Minden i. W., Marowsky. 0,50 M.
Matth. Meyer, Sport und Schule. Bielefeld, Helmich. 0,60 M.
Dr. W. Raschke, Tafel einheimischer Schmetterlinge. Annaberg im Erzgebirge, Graser. 1,20 M.
M. v. Egidy, Gedanken über Erziehung. Bonn, Soennecken. 0,50 M.
Karl Pacyna, Karl Meyers Zeichenhefte für Stadt- und Landschulen. Heft 1. Hannover Meyer. 0,12 M.
H. Scherer, Die Forderungen der Gegenwart an die Bildung der Volksschullehrer. Bonn, Soennecken. 0,60 M.
Georg Stosch, St. Johannes, der Apostel. Gütersloh 1897, Bertelsmann. 0,60 M.
Arndt Scheller, Gleichnisse zum Katechismus. Hülfsbuch für den Religionsunterricht in der Schule und für den Konfirmandenunterricht. Leipzig 1897, Strübig. 1,50 M.
Fritz Heinrich Commentz, Der kleine Katechismus Luthers. Ein Lehrbuch der christlichen Religion, fern und frei von jedem kirchlichen Partikularismus. 2. und 3. Lfg. Flensburg 1897, Westphalen. Je 1,20 M.
Karl Pacyna, Der Vorbereitungsunterricht im freien Zeichnen. Hannover 1897, Meyer. Gratis.
A. Hummel, Kleine Naturkunde für Volksschulen. 6. verb. Aufl. Halle 1897, Anton. 0,75 M.
A. Hummel, Leitfaden der Naturgeschichte. 3. Heft: Mineralkunde. 10. Aufl. Halle 1897, Anton. 0,20 M.
A. Hummel, Leitfaden der Naturgeschichte. 1. Heft: Mensch und Tiere. Halle 1897, Anton. 0,60 M.
Wegweiser für die musikalische Welt von Arno Spitzner, Musikalien-Versandtgeschäft Leipzig, Turnerstraße. 1. Gratis.

W. Heinze, Im Amt. Ein Handbuch für Schulamtskandidaten und junge Lehrer und Lehrerinnen. Osterburg i. A. 1897, Danehl. 2,40 M.

J. H. Albert Fricke, Handbuch des Katechismus-Unterrichts nach D. M. Luthers Katechismus, zugleich Buch der Beispiele. Für Lehrer und Prediger bearbeitet. 1. Bd.: Einleitung und erstes Hauptstück. 3. verb. Aufl. Hannover 1897, Meyer. 4 M., geb. 4,60 M.

Joh. Meyer, Kleines deutsches Sprachbuch. 2. Aufl. Hannover 1898, Meyer. Kart. 0,75 M.

Kahle und Rasch, Französisches Lesebuch für Mittelschulen mit sachlichen Anmerkungen und einem Wörterbuche. Cöthen 1897, Schulze. Geb. 2,80 M.

M. Delanghe, Une Vue de Paris. Leçon de conversation française d'après de tableau de Hölzel. Gießen 1897, Roth. 0,80 M., geb. 1 M.

Bowen und Schnell, A View of London. Lessons in English conversation after Hölzels picture „London". Gießen 1897, Roth. 0,80 M., geb. 1 M.

Dr. Koch und Delanghe, Französische Sprachlehre. Im Anschlusse an den Sprachstoff in Exercices pour la leçon de conversation française d'après les tableaux de Hölzel par Durand de Delanghe. Mit vollständigem Wörterbuche. Gießen 1896, Roth. 0,80 M., geb. 1 M.

Bowen und Schnell, Englische Sprachlehre. English Grammar and Vocabulary. Im Anschlusse an den Sprachstoff in Lessons in English Conversation" after Hölzels Pictures arranged by E. Towers-Clark. Mit vollständigem Wörterbuche. Gießen 1897, Roth. 0,80 M., geb. 1 M.

Durand und Delanghe, Die vier Jahreszeiten für die französische Konversationsstunde nach Hölzels Bildertafeln im genauen Anschlusse an „The Four Seasons by E. Tower-Clark." 4 Hefte: Frühling bis Winter. 2. Aufl. Gießen, Roth Je 0,40 M.

Paul Th. Hermann, Deutsche Aufsätze für die oberen Klassen der Volksschule und für Mittelschulen. 2. vermehrte Aufl. Leipzig 1898, Wunderlich. 2,80 M., geb. 3,40 M.

Friedrich Oehninger, Geschichte des Christentums in seinem Gang durch die Jahrhunderte. 1.—10. Tausend. Konstanz, Hirsch. Eleg. geb. 4 M.

F. Godet, Bibelstudien. Deutsch von J. Kaegi. 2. Teil. Zum Neuen Testament. 2. Aufl. Hannover 1898, Meyer. 4 M.

Joh. Erbach, Evang. Religionsbuch für höhere und mittlere Mädchenschulen. 1. Teil: Mittelstufe. A. Essen 1897, Bädeker. Geb. 3 M.

Joh. Erbach, Desgl. II. Teil: Oberstufe. Ebenda. 1897. Geb. 3 M.

K. Ilzhöfer, Methodisches Handbuch der biblischen Geschichte für Lehrer und Seminaristen. 3. Aufl. 2. Teil: Neues Testament. Stuttgart 1898, Bonz & Comp. 3,60 M.

Gebrüder Falcke, Einheitliche Präparationen für den gesamten Religionsunterricht in 7 Teilen. 5. Bd.: 70 Kirchenlieder. Halle a. d. S. 1897, Schroedel. 4 M., geb. 4,50 M.

Karl L. Leimbach, Provinzial-Schulrat, Leitfaden für den evang. Religionsunterricht in den höheren Lehranstalten. 1. Teil: Unter- und Mittelstufe. 3. Aufl. B. (Ausg. für Schlesien). Hannover 1897, Meyer. Geb. 2,10 M.

H. Prehn, Lebensbrot. Eine Gebetssammlung für kleine und große Kinder. 2. Aufl. Halle a. S. 1898, Schroedel. 0,80 M.

W. Rickchen, Hülfsbuch zur Wiederholung und Prüfung im Lutherischen Katechismus. Breslau 1897, Dülfer. 1,10 M.

Joh. Kolbe, Der kleine Katechismus Dr. M. Luthers in ausgeführten Katechesen für den Lehrer in der Oberklasse der Volksschule und im Konfirmandenunterricht nach den neueren Grundsätzen der Methodik. 3. verb. Aufl. Breslau 1898, Dülfer. 3,50 M., geb. 4,10 M.

Pfr. Friedrich Paret, Kirchliche Armenpflege. Den evangel. Kirchengemeinderäten und Armenfreunden Württembergs gewidmet. Stuttgart 1897, Evangel. Gesellschaft. 0,40 M.

H. Theobald Dächsel, Glaube an den Herrn Jesum Christum, so wirst du und dein Haus selig! Ein Jahrgang Evangelien-Predigten nebst Passionsbetrachtungen zur häuslichen Erbauung sowie zum Gebrauch bei Lesegottesdiensten. 1. Liefg. Leipzig 1898, Deichert. 0,80 M.

---

Verantwortlicher Schriftleiter **G. von Rohden** in **Werden** a. d. Ruhr.

# Evangelisches Schulblatt.

März 1898.


## I. Abteilung. Abhandlungen.

### Über den Begriff des Reiches Gottes.[1])

Von Schulrat G. Heine in Köthen.

**Einleitung.** Es dürfte nicht zu bestreiten sein, daß die Bedeutung, welche der Begriff des Reiches Gottes für die tiefere Gründung und die Fortbildung unsrer exegetischen und dogmatischen Theologie hat, in unsrer Zeit immer mehr anerkannt wird. Es sei deshalb gestattet, auch unter uns diesem Begriff eine eingehendere Erörterung zuzuwenden. Allerdings kann ich mir von biblisch-exegetischen Untersuchungen darüber, in welchem Sinne er an dieser und jener Stelle der heil. Schrift angewendet sei, und von einer schließlichen Zusammenfassung der Ergebnisse solcher Untersuchungen nur wenig Befriedigendes versprechen, da das Ergebnis der Exegese gerade bei dieser Frage oft von den mitgebrachten Voraussetzungen abhängig zu sein scheint. Vielmehr glaube ich den fraglichen Begriff aus meiner gesamten christlichen Überzeugung als aus dem Niederschlage meiner exegetischen und dogmatischen Arbeiten heraus suchen zu sollen. Doch wird dann der so etwa gefundene Begriff sich erforderlichenfalls an der Exegese der einzelnen Stellen als richtig erweisen müssen. Es soll nicht als thörichtes Selbstrühmen, sondern zur Erklärung der Mängel meiner Abhandlung gesagt sein, daß ich mich auf eine Benutzung der neueren einschlägigen Litteratur nicht eingelassen habe, einfach darum, weil mir die dazu nötigen Schriften fehlten.

Es sind besonders drei Gesichtspunkte, unter welchen mir der Begriff des Reiches Gottes von Wichtigkeit zu sein scheint. 1. Die immer wieder einmal vor-

---

[1]) Anmerkung der Schriftleitung. Wir bringen diese große Arbeit unseres verehrten Herrn Mitarbeiters in der Voraussicht, daß manchem Leser eine so gründliche, rein theologische Auseinandersetzung nicht zusagen wird, in der Hoffnung aber auch, daß viele Leser uns doch für diese höchst wertvolle Arbeit, die in eine ganze Reihe der wichtigsten religiösen Fragen neue Blicke thun läßt und zum tieferen Nachdenken über sie anregt, wenn man den Ausführungen auch nicht überall zustimmen wird, aufrichtigen Dank wissen werden. Ich bin durchaus nicht gesonnen, die Leser mit „Theologie" zu füttern, aber es schien mir ein Verlust fürs Schulblatt zu sein, wenn ich diese Arbeit den Lesern vorenthalten hätte. Eigene Bedenken bezüglich einiger Punkte auszusprechen, hielt ich nicht für angemessen. Ich hätte sonst z. B. für das Recht der Unterscheidung von Theologie und Religion oder Form der Glaubenserkenntnis und Glauben selber mich äußern müssen. Ich bitte namentlich die jüngeren Leser sich auch einmal an dieser schwereren Speise ernstlich zu versuchen. R—n.

genommene Beschäftigung mit dem klassischen Altertum, namentlich dem griechischen, und die aus dieser Beschäftigung gewonnene Überzeugung, daß die Schilderungen der religiösen und sittlichen Zustände desselben, wie wir sie oft in christlichen Schriften, namentlich in Predigten und Volksbüchern, finden, vielfach nach der üblen Seite hin übertrieben und darum nicht allein ungerecht sind, sondern es auch nicht zu einer vollen Würdigung der Hoheit des Christentums kommen lassen; und das Streben, einen klaren Blick in das Verhältnis des Judentums und Heidentums zum Christentum zu gewinnen: jene Überzeugung und dieses Streben führten mich immer wieder darauf, über den Begriff des Reiches Gottes nachzudenken.

2. Die wachsende Erkenntnis, daß das sogenannte materiale Prinzip der evangelischen Kirche höchstens das Prinzip des Gegensatzes dieser zur katholischen Kirche, keineswegs aber ihr Prinzip als dasjenige der gesamten christlichen Kirche nach Oberbegriff und artbildenden Merkmalen zum Ausdruck bringe; und das Streben, ein solches Prinzip zuerst für die beiden reformatorischen Kirchen und für das Recht ihrer Unierung, weiterhin aber auch für das Verständnis des Verhältnisses der evangelischen Kirche zur katholischen zu finden; jene Erkenntnis und dieses Streben ließen mir immer wieder den Begriff des Reiches Gottes als besonders wichtig erscheinen. Dazu kommt aber weiter noch, daß auch der rechte Zusammenhang zwischen Religiosität und Sittlichkeit, zwischen Dogmatik und Moral mir nur von diesem Gesichtspunkt aus scheint erkannt werden zu können. Denn wenn das rechte Verhalten zur Person Gottes den Begriff der Religiosität bildet, so dasjenige zu den von ihm in seiner Schöpfung gestifteten Ordnungen den Begriff der Sittlichkeit; und auch das Erlösungswerk Jesu Christi hat keinen andern Zweck als das Verhalten der Menschen im einzelnen wie in der Gesamtheit nach diesen beiden Seiten hin dem Willen und der Bestimmung Gottes entsprechend wiederherzustellen und zu vollenden. Namentlich lehrt dieser Gesichtspunkt nicht nur die Rechtfertigung des einzelnen Menschen, sondern seine Wiederherstellung in den vollen Gnadenstand, durch Rechtfertigung, Heiligung und schließliche Vollendung nur als im Zusammenhange mit der ganzen Menschheit in ihren mannigfaltigen Gliederungen, ja mit der ganzen Schöpfung möglich aufzufassen.

3. Da es mir scheint, daß die Ergebnisse unsrer neueren Schriftkritik, namentlich in der Gegenwart derjenigen des Alten Testaments, keineswegs allein durch den Ertrag der geschichtlichen und sprachlichen Forschungen, sondern auch durch geschichts- und religionsphilosophische Voraussetzungen bedingt seien, so möchte ich vermuten, daß eine größere Klarheit über das Verhältnis jener Ergebnisse zu diesen Voraussetzungen anzustreben sei, und zugleich auch hoffen, daß eine richtige Erkenntnis dieses Verhältnisses einen gewissen Maßstab zur richtigen Wertung jener Ergebnisse für die biblische Kritik abgeben können. Auch von dieser Seite her bin ich auf die Frage nach dem Begriff des Reiches Gottes geführt worden.

# A. Von dem Reiche Gottes im allgemeinen.

## 1. Vorläufiger Begriff des Reiches Gottes.

Der Begriff des Reiches Gottes ist in der Bibel (A. u. N. T.) ein sehr verschiedener. Wir verstehen darunter zunächst im weitesten Sinne: die ganze Schöpfung, in welcher Gott seine herrlichen Eigenschaften, vor allem seine Liebe, Allmacht, Heiligkeit und Weisheit offenbart. Zwar trat der Herr Jesus mit der Verkündigung auf: Die Zeit ist erfüllet, das Reich Gottes ist nahe herbeigekommen. Mit diesen Worten, wenn sie recht verstanden werden, hat er sofort zu Anfang seines öffentlichen Lehramts ausgesprochen, welches seine Aufgabe und sein Werk war während seines Lebens auf Erden, und welches sie noch ist, da er sitzet zur Rechten Gottes: Es ist die Gründung des Reiches Gottes und die Ausgestaltung desselben bis zu seiner Vollendung. Aber es hat ja ein Reich Gottes schon vor der Menschwerdung des Sohnes Gottes gegeben. Die heiligen Engel im Himmel bilden, seitdem Gott der Herr sie erschaffen hat, ein Reich, in welchem Gott herrscht, nicht nur in äußerlicher Macht, sondern auch von den Engeln, seinen Unterthanen, den Gliedern seines Reiches, als König anerkannt, geliebt und verehrt. Und als Gott die Menschen geschaffen hatte zu seinem Bilde, da war das auch ihre vornehmste Bestimmung, daß sie Gott erkennen und lieben und in seinem Reiche unter ihm leben und selig sein sollten. Ihre Seele, alle ihre geistigen Kräfte sollten entwickelt werden und sich bethätigen in Erkenntnis, Liebe und Verehrung Gottes, ihre Herrschaft über die niederen Geschöpfe sollten sie üben in den Schranken der Gebote Gottes, in allen gottgeordneten Gemeinschaften sollten sie aus Gottes Kraft Gehorsam und Liebe üben; auch ihr Leib sollte je länger je mehr in die Herrlichkeit der gotterfüllten Seele hineinverklärt werden. So sollte das Menschengeschlecht als das Reich Gottes auf Erden ein lebendiges Glied sein des ganzen Reiches Gottes im Himmel und auf Erden. Diesen Gang hat aber die Geschichte des Reiches Gottes nicht genommen, weder im Himmel noch auf Erden. Ein Teil der Engel ist von Gott abgefallen und böse geworden; diese Engel sind seitdem unter ihrem Fürsten, dem Teufel, dem Reiche Gottes feind und suchen in allerlei Weise seine Entwickelung zu hindern und zu stören. So ist auch das Menschengeschlecht, vom Teufel verführt, von Gott abgefallen, hat Gott nicht gedient und ihn nicht als Gott geehrt; es ist von einer Sünde in die andere, in immer schlimmere Sünden gefallen und ist auch in seiner Erkenntnis Gottes immer mehr verfinstert worden. Dadurch ist die ursprünglich von Gott gewollte Entwickelung seines Reiches gestört worden, aber allerdings so, wenigstens was das Menschengeschlecht betrifft, daß diese Störung wieder aufgehoben werden kann und soll. Darauf ist von Anfang her alsobald nach dem Sündenfall der Gnadenratschluß Gottes, sein Heilsplan wie seine Heilsthätigkeit gerichtet gewesen, diese Störung wieder aufzuheben und die

Einheit in seinem Reiche wiederherzustellen. Es handelt sich jetzt darum, daß die von Gott abgefallenen Seelen sich ihm wieder zuwenden, daß die Gestalt, welche sie unter dem zerrüttenden Einfluß der Sünde gewonnen haben, nach dem Ebenbilde Gottes erneuert werde, daß alle Gemeinschaften und Verhältnisse, in denen die Menschen leben, und welche gleichfalls durch die Macht der Sünde in der mannigfaltigsten Weise zerrüttet sind, umgebildet und umgestaltet werden nach der ursprünglichen Bestimmung Gottes, daß auch die vernunftlose Schöpfung, soweit sie in das Verderben hineingezogen ist, aus demselben befreit, daß endlich auch unser durch die Sünde dem Tode unterworfener Leib aus den Banden desselben erlöst werde und zu der Herrlichkeit gelange, welche ihm von Anfang an bestimmt war: daß also auf diese Weise alle Störung und Zerrüttung innerhalb des Reiches Gottes in den Seelen selbst, in ihren Gemeinschaften auf Erden, in der großen Stufenleiter der Geschöpfe von dem niedrigsten an bis zum höchsten Engelfürsten überwunden und hinweggeschafft werde, und daß so das Reich Gottes in seiner ganzen Fülle und Herrlichkeit zur Ausgestaltung und Vollendung gelange.

## 2. Von der kulturgeschichtlichen und der religiös-sittlichen Seite im Begriff des Reiches Gottes.

Es handelt sich dabei (1. am Ende) allerdings nicht um die Wiederherstellung des Reiches Gottes in den keimartigen, unentwickelten, so zu sagen elementaren Zustand, in welchem es sich zu Anfang der Schöpfung befand, sondern wesentlich auch um die weitere Entwickelung der in das ganze Menschengeschlecht gelegten Keime bis zur Vollendung, um die kulturgeschichtliche Entwickelung. Auch wo diese geschieht, darf von einem Kommen des Reiches geredet werden, allerdings in einem weiteren Sinne als der, in welchem der Herr Jesus diesen Ausdruck anwendet. Denn auch abgesehen davon, daß die immer tiefere und immer weiter sich ausbreitende Erkenntnis der Herrlichkeit und Macht Gottes, wie sie sich selbst in der leblosen Schöpfung offenbart, mehr noch in der lebenden, am meisten die Erkenntnis unsres eigenen seelisch-leiblichen Wesens, und die immer reichere Verwertung solcher Erkenntnis für unser ganzes Leben uns zugleich auch das Wesen des Reiches Gottes immer völliger erkennen lehrt: so müssen wir doch auch sagen, daß nach dem Zeugnis der Geschichte alle entscheidenden Fortschritte auf den Gebieten der Kulturgeschichte schließlich immer auch dem religiösen, dem christlichen Leben, der Förderung des Reiches Gottes in dem eigentümlichen engern Sinne des Neuen Testaments zu gut gekommen sind. Es ist ja die dogmatische Unterscheidung zwischen einem Reiche der Macht, der Gnade und der Herrlichkeit nicht recht haltbar, da es derselbe Gott ist, der in Christo und durch Christum die Welt regiert und welcher auch die ganze Entwickelung der geschöpflichen Ordnungen, ihrer Erkenntnis wie ihrer Verwertung, so lenkt, daß das höchste Ziel des Menschengeschlechts, die Vollendung des religiös-sittlichen Lebens, dadurch

gefördert werde. Die Lehre von der Regierung der Welt durch Gott, von der göttlichen Vorsehung, gehört darum nicht in den ersten Artikel, sondern an den Schluß der drei Artikel. Denn nach seiner Vorsehung leitet Gott die Geschicke der Völker und diejenigen der einzelnen Menschen auch in ihrer Begabung und Entwickelung, in Kunst und Wissenschaft, in Entdeckungen und Erfindungen, in Handel und Gewerbe, und in allem, was sonst einen Einfluß auf ihr Leben ausübt, besonders in denjenigen Führungen ihres Lebens, durch welche er sie zur Annahme seines Heiles zubereiten und sie so zu lebendigen Gliedern seiner Kirche, zu seinen lieben Kindern und zu gehorsamen Bürgern in seinem Reiche je mehr vollbereiten will. Das ist auch der Begriff des Reiches Gottes im Alten wie im Neuen Testament. Im Alten Testament sind es besonders die Psalmen, in denen dieser Begriff uns ent gegentritt: Der Herr hat ein Reich angefangen, so weit die Welt ist, und zugerichtet, daß es bleiben soll. Saget unter den Heiden, daß der Herr König ist und hat sein Reich bereitet und richtet die Völker recht. Der Herr ist König und in dem Reich dieses Königs hat man das Recht lieb. Du giebst Frömmigkeit und du schaffest Gericht und Gerechtigkeit. Erhebet den Herrn unsern Gott, betet an zu seinem Fußschemel, denn er ist heilig. Auch vor Christo, auch unter den Heiden hat also Gott ein Reich gehabt, auch damals hat er seine Allmacht, Güte und Weisheit geoffenbart; nicht minder seine erlösende Gnade und Wahrheit: Barmherzig und gnädig ist der Herr, geduldig und von großer Güte — und so oft genug. Auch in der Zeit des Alten Testaments, vor Christo, sehen wir das Reich Gottes von Stufe zu Stufe immer völliger offenbar werden. Die Zeit der Erzväter, die Heranbildung Israels in Ägypten zu einem Volke, die Ausführung aus Ägypten und die Gesetzgebung durch Mose, die Einführung Israels in Kanaan durch Josua, die Zeit der Richter, die der Könige, die Wirksamkeit der Propheten, eines Samuel und Nathan, eines Elia und Elisa, eines Jesaia und Micha, eines Jeremia und Hesekiel, eines Daniel bezeichnen immer neue Erfüllungen der Zeiten, immer weitere, höhere Stufen in dem Gange des Reiches Gottes unter Israel. Und nicht anders ist es bei den Heiden gewesen, wie insbesondere die Entdeckungen unserer Zeit auf dem Gebiet der Religionsgeschichte der Inder, Ägypter, Assyrer und Babylonier, besonders aber der Griechen lehren, und dasselbe lehrt uns auch das Neue Testament, z. B. in den bekannten Stellen Röm. 1, 19 ff., 2, 12 ff. Apostelgesch. K. 14. u. 17.

Was den dann in Christo geschehenen Fortschritt betrifft, so bemerken wir vorläufig nur, daß es ganz unrichtig ist zu behaupten, die Haushaltung des Alten Testaments verhalte sich zu der des Neuen wie Gesetz und Evangelium. Das Alte Testament ist vielmehr ebenso reich an Evangelium wie das Neue an Gesetz (und umgekehrt). Beide Testamente unterscheiden sich vielmehr darin, daß beides, Gesetz und Evangelium, im Neuen Testament heller offenbar geworden sind als im Alten Testament. Wenn so manche Ausführungen bei Paulus das Gegenteil

zu bezeugen scheinen, so ist zu bedenken, daß der Apostel sich gegen den Mißbrauch und Mißverstand des Gesetzes richtete, wie er sich bei den Pharisäern fand und wie er ihn an sich selbst bitter genug erfahren hatte. Aber auch Paulus erkannte den evangelischen Charakter des Alten Testaments (vergl. z. B. Röm. 4). Das Gesetz war im Alten Testament eine Offenbarung der erzieherischen Liebe Gottes (Gal. 3. 4.), und es war geradezu die Freude der Frommen sich ihm zu fügen (Ps. 19. 119 und oft). Auch von dem gottesdienstlichen Gesetz der Juden ist zu behaupten, daß es eine innige Verbindung von Gesetz und Evangelium darstellte, ja daß dessen innerster Kern Evangelium war. Nicht anders verhält es sich mit der Religion der Griechen, sie enthält Gesetz und Evangelium. Ebenso enthält diese Religion Weissagungen auf Christum, und zwar geradeso wie das Alte Testament durch Personen (Joseph, Mose, Josua, David; Prometheus, Herkules, Bacchus, Pythagoras, Sokrates, Plato), durch Einrichtungen (Opfer, Mysterien), durch herrliche Dichtungen und Sprüche über Gott und göttliche Dinge und über das sittliche Leben. Daß bei den Schriftstellern der Griechen sich mehr Ungöttliches und Unsittliches findet als im Alten Testament, hat seinen Hauptgrund darin, daß das letztere nur die religiöse Geschichte und Litteratur der Juden darstellt, während die ersteren das ganze geistige Leben des griechischen Volkes umfassen. Hätten wir ein Gleiches noch übrig vom hebräischen Volke, so würde dieses jedenfalls nicht besser, vielleicht schlimmer erfunden werden als das griechische. Denken wir nur an die Schilderungen der Propheten z. B. Jes. 1 u. 5, Amos 6 und auch bei Jeremia. Diese Schilderungen von den religiösen und sittlichen Greueln in Israel lassen uns in die religiöse und sittliche Versunkenheit und Verworfenheit des jüdischen Volkes tiefe Blicke thun vergl. auch Röm. 1, 19 bis 3,24. Auch Israels Fromme haben so manchen tiefen Fall gethan, während so manche Griechen uns erhebende Vorbilder bieten. Und wie wir so manche Äußerungen des Paulus über das Gesetz aus dem Zusammenhange verstehen müssen, so auch seine Äußerungen über die Heiden, wie Apostelgesch. 14, 16, daß Gott sie in vergangenen Zeiten ihre eigenen Wege habe gehen lassen. Aber was Er in Christo gethan hat, geht ja freilich weit über alles Frühere hinaus. Wenn nun der Herr Jesus spricht: Das Reich Gottes ist nahe herbeigekommen, so kann das nach dem bisher Erörterten doch nur heißen: Nachdem jetzt die Zeit des Altertums abgelaufen und die Zeit der alten Völker erfüllt ist, kommt nun eine neue, höhere, völligere Offenbarung des Reiches Gottes unter den Menschen.

### 3. Von der Entstehung und Entwickelung des religiös-sittlichen Bewußtseins vom Reiche Gottes im Menschengeschlecht.

Wir können uns hier nicht auf eine längere Erörterung über die Entstehung und weitere Entwickelung des religiösen Bewußtseins im Menschengeschlecht einlassen. Darum fassen wir unsere Anschauung davon in einige kurze Sätze zusammen.

1. Es hat die Entwickelung des ganzen Menschengeschlechts offenbar viel Ähnlichkeit mit der des einzelnen Menschen. Das Leben unsrer Kinder ist zunächst noch ein triebartiges, dem tierischen Leben durchaus ähnliches; aber es ist doch von vorn herein auf eine höhere Entwickelung als die tierische angelegt; denn ein Tier kann nie eine freie Persönlichkeit werden. So auch, meinen wir, war das Leben der ersten Menschengeschlechter ursprünglich ein durchaus triebartiges, welches sich aber dadurch von dem tierischen unterschied, daß es auf die Entwickelung zu freier Persönlichkeit angelegt war.

2. Ein Bewußtsein von dem Verhältnis von Grund und Folge, Ursache und Wirkung, Zweck und Mittel finden wir schon in den ältesten uns zugänglichen Schriften ausgeprägt, zu einer Zeit, wo die Menschen über den Begriff dieser Verhältnisse offenbar noch nicht nachgedacht hatten und noch weniger eine Erklärung dieser Begriffe hätten geben können. Es hat also eine unbewußte Aufnahme dieser außerhalb der Seelen bestehenden Verhältnisse einen Eindruck auf dieselben hervorgebracht, der dann weiter im Laut, Wort, Satz seinen Ausdruck fand und dadurch die Möglichkeit zu bewußtem Nachdenken über jene Verhältnisse bot.

3. Auch der Begriff der Persönlichkeit ist unter dem gleichen Gesichtspunkt aufzufassen. Das Kind weiß nichts von der begrifflichen Fassung derselben, aber doch lernt es sehr bald die persönlichen Gegenstände von den unpersönlichen unterscheiden; und daß es im Anfang die Neigung hat, unpersönliche Gegenstände als persönliche zu behandeln, beweist nur das Bedürfnis der Anerkennung von Persönlichkeiten, d. h. von Eigenschaften, welche das Wesen der Persönlichkeit ausmachen, und von der Zusammenfassung dieser Eigenschaften, welche es befähigt, persönliche Gegenstände von unpersönlichen zu unterscheiden. Auch lernt das Kind sehr bald, jenen Irrtum zu berichtigen. Übrigens kann man mit Rücksicht auf dies Bedürfnis der Kinder und auf das eine Zeit lang überwiegende Vorwalten der Phantasiethätigkeit bei ihnen vielleicht mit Recht die Frage aufwerfen, ob nicht ein gewisser Polytheismus in der Erkenntnis Gottes als ein notwendiger Durchgangspunkt für die seelische, religiöse Entwickelung des Menschengeschlechts anzuerkennen sei, auch abgesehen von dem trübenden Einfluß der Sünde. Und wenn rohe Völker ihre Götter (oder, wenn man will, Götzen) in häßlichen, abschreckenden Formen, Gestalten und Bildern darstellen, so liegt der Fehler nicht in der Verkehrtheit der religiösen Vorstellungen, sondern in dem mangelhaften Kulturzustande der Völker, geradeso wie Kinder die ihre Seele erfüllenden Vorstellungen in sehr mangelhafter Weise auf die Schiefertafel übertragen. Ja so manche sehr wunderliche und uns abstoßende Gebilde (z. B. die Darstellung eines Götzen mit sehr vielen Augen) sind kindlich sinnbildliche Darstellungen für irgend welche Eigenschaften Gottes (etwa der Allwissenheit). Auch die Entwickelung in der künstlerischen Darstellung der Gottheiten bei den Pelasgern bis zu den Griechen dürfte unsere Auffassung bestätigen. Einem kleineren Kinde genügt die schönste Puppe nicht; erst

wenn es dieselbe so mißhandelt hat, daß es nur den Balg übrig hat, den seine Phantasie zu einer Puppe gestalten kann, hat es seine Freude daran. So würde auch das schönste Götterbild, und wäre es der Zeus oder die Athene des Phidias, welche die Athener um das Jahr 400 so hoch entzückten, einem alten Pelasger nicht solche religiöse Befriedigung gewährt haben, wie sein roh geformter Stein.

4. Fassen wir beide Gesichtspunkte, erstens das Vermögen zu unmittelbarer, durch das bewußte Denken nicht vermittelter Erfassung der Ursächlichkeit und der Persönlichkeit, und zweitens dasjenige zu ebenso unmittelbarem Ausdruck dieser Erfassung durch die Sprache zusammen, so werden wir auch auf die Entstehung des Gottesbegriffs im Menschengeschlecht und auf diejenige seines sprachlichen Ausdrucks geführt. Denn in diesem Begriff haben wir eben beides verbunden, den der Ursächlichkeit und den der Persönlichkeit. Der Begriff Gottes wohnt den Gegenständen ebenso inne, wie der der Ursächlichkeit und der Persönlichkeit, und er mußte deshalb auch in gleicher Weise sich im Menschen entwickeln und sprachlich zum Ausdruck kommen. Daran knüpfte sich dann weiterhin eine Erfüllung des Namens Gottes mit reicherem Inhalt, wie ja überhaupt alle Wörter als Bezeichnungen für Begriffe mit der wachsenden Lebenserfahrung und mit der zunehmenden Fähigkeit des bewußten Denkens einen immer reicheren Inhalt gewinnen. So entwickelte sich denn die Erkenntnis Gottes und damit auch das Bewußtsein seiner Persönlichkeit und ihres Gehaltes durch verschiedene entscheidende Stufen des geistigen Lebens hindurch.

5. Ja auch jenes Bedürfnis sinnbildlicher Darstellung der Gottheit in wenn auch noch so rohen Formen scheint nicht die ursprünglichste Form der Gottesverehrung gewesen zu sein, wenn Curtius Recht hat: „Die Pelasger (die frühesten Bewohner Griechenlands) verehrten wie die ihnen ebenbürtigen Zweige des arischen Völkergeschlechts, die Inder, Perser und Germanen, ohne Bilder und Tempel den höchsten Gott; die hochragenden Berggipfel waren ihnen auch zu geistiger Erhebung die von der Natur geschaffenen Hochaltäre. Auch ohne persönlichen Namen beteten sie jenen Höchsten an; denn Zeus (deus) bezeichnet nur den Himmel, den Äther, die Lichtwohnung des Unsichtbaren; und wenn sie eine nähere Beziehung zwischen ihm und den Menschen andeuten wollten, so nannten sie ihn als den Urheber alles Lebendigen: Vater Zeus (Jupiter). Diese lautere und keusche Andacht der „göttlichen" Pelasger ist nicht bloß der Inhalt einer frommen Tradition des Altertums, sondern mitten in dem von Bildern und Tempeln überfüllten Griechenland glühten nach wie vor die Bergaltäre Dessen, der nicht in Häusern wohnt, die von Menschenhand bereitet sind. Denn das Ursprüngliche und Einfache hat in den alten Religionen sich immer am längsten und treusten erhalten. So lebte durch alle Jahrhunderte griechischer Geschichte der arkadische Zeus, gestaltlos unnahbar, über dem Eichengipfel des Lykaion (eines Berges, von dessen Höhe man einen großen Teil Arkadiens übersehen konnte) in heiliger Lichtfülle; die Grenzen seines Bezirks erkannte

man daran, daß innerhalb derselben jeder Schatten erblaßte. Auch erhielt sich lange im Volke die fromme Scheu, das göttliche Wesen unter bestimmten Namen und Kennzeichen zu versinnbildlichen. Denn außer dem Altare „des Unbekannten" gab es hin und wieder in den Städten Altäre der „reinen", der „großen", der „barmherzigen" Götter, und bei weitem die meisten griechischen Götternamen sind ursprünglich nur Eigenschaftsnamen der unbekannten Gottheit." Von diesem Gesichtspunkt aus lernen wir übrigens auch den Höhendienst in Israel anders beurteilen, als es oft, auch im Alten Testament, geschieht. Es war derselbe ein Überrest der ursprünglichen, durchaus religiös berechtigten und Gott wohlgefälligen Anbetungsweise. Nur dem amtlich eingeführten und für seine Zeit eine höhere Stufe der Religionsübung darstellenden Tempeldienst in Jerusalem erschien er als verwerflich. Das Beispiel des Elia und noch mehr die Worte des Herrn Jesu zum samaritischen Weibe Joh. 4 bezeugen die religiöse Berechtigung des Höhendienstes. So liegt auch beim Kinde noch vor den ersten rohen Zeichenversuchen eine Zeit, da es auf seine Eltern mit frommer Scheu und dankbarer Verehrung blickt, und diese Stellung zu ihnen bleibt auch später noch die maßgebende, je ungetrübter das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern bleibt.

6. Aber hier zeigt sich nun der zerrüttende Einfluß der Sünde auch auf die Erkenntnis und Verehrung Gottes. Das Bewußtsein der Einheit der aus den Werken erkannten Eigenschaften Gottes in seiner Persönlichkeit verschwand oder wurde nicht erreicht; es wurde der Schöpfer mit dem Geschöpf verwechselt, es wurden sogar die Abzeichen und Sinnbilder als göttlich verehrt; der Verkehr der Völker untereinander mehrte nur die Zahl der Gottheiten, statt die Herrlichkeit des einigen Gottes immer völliger erkennen zu lehren; die begrifflichen Verhältnisse der den Werken Gottes zu grunde liegenden Gedanken Gottes und seiner aus ihnen erkannten Eigenschaften wurden unter dem Gesichtspunkt irdischer Zeugungen, das Ringen neuer, tieferer Erkenntnisse von Gott mit den früheren Stufen unter dem Bilde von Kämpfen der Göttergeschlechter und des Sturzes der älteren angeschaut; die Gottesverehrung, in welcher früher das äußere Sinnbild der wahrhafte Ausdruck der Gesinnung gewesen war, wurde veräußerlicht, indem man Gesinnung und Sinnbild auseinanderriß; eine früher aus inniger Verbindung mit den Naturkräften geübte Macht des Menschen über die Natur wurde, nachdem diese Verbindung gelöst war, der äußere betrügerische Anlaß zu künstlich geübten Wundern und Weissagungen.

7. Aber wie in Israel unter all den greulichen religiösen Verirrungen des größten Teiles des Volkes ein heiliger Same übrig bieb, siebentausend, die ihre Knie nicht gebeugt hatten vor Baal, so ist es auch in dem griechischen Volke gewesen; den Beweis dafür werden wir unten erbringen; und in diesem heiligen Samen Griechenlands schritt wie in dem des jüdischen Volkes durch immer neu von Gott erweckte Männer die Offenbarung Gottes und aus ihr seine Erkenntnis

von Stufe zu Stufe vorwärts. Dabei aber ist folgendes zu beachten: a) Es zeigt sich durch die Religionsgeschichte aller Völker hindurch, nicht nur der Juden, sondern namentlich auch der Griechen (deren Geschichte wir am besten darin kennen) die Erfüllung der Weissagung 1. Mos. 3, 15. Überall finden wir den Kampf des Schlangensamens wider den Weibessamen, den Kampf der Gottlosen wider die Frommen, wenn auch die Gottlosigkeit ab und zu recht milde, die Frömmigkeit recht wunderliche Formen angenommen hat; aber überall hat auch schließlich die Frömmigkeit gesiegt, wenn sie auch zunächst und vor Menschenaugen unterlag. b) Aber die jeweilig erreichte Stufe höherer Gotteserkenntnis und entsprechender Frömmigkeit ist nicht nur von den gottlosen Gegnern angefochten und bekämpft worden, sondern es sind auch innerhalb der Kreise der Frommen selbst durch den Einfluß der auch in ihnen mächtigen Sünde die Religiosität und die Frömmigkeit zeitenweise verfallen und damit die Gotteserkenntnis getrübt worden, bis Gott wieder einen Mann erweckte, der (zunächst vielleicht nur in der Absicht, die bisherige Erkenntnisstufe in ihrer früheren Reinheit wiederherzustellen) doch zugleich auch den Anfang einer höheren Stufe darstellte. Dieser fand dann aber seine feindliche Anfechtung nicht nur in denen, welche überhaupt aller Wahrheit feind waren, sondern auch in wohlmeinenden Verteidigern der früheren Stufe, weil diese eben den Fortschritt zu der neuen nicht erkannten. c) Von der nunmehr erreichten höheren Stufe der Gotteserkenntnis aus erschienen dann gewisse Anschauungen von Gott, wie sie auf der früheren Stufe entweder naiverweise oder durch sündliche Entstellung gehegt und sprachlich zum Ausdruck gebracht waren, als überwunden und einer reineren Auffassung bedürftig. Dies konnte auf zweifache Weise geschehen; entweder so, daß die frühere Auffassung geradezu als unrichtig bezeichnet und bekämpft, oder so, daß die sprachlichen Bezeichnungen zwar beibehalten, ihnen aber ein anderer Inhalt gegeben wurde. Wir geben zur Erläuterung zwei Beispiele, eines aus dem Alten Testament und eines aus der griechischen Religion. a) Wenn im Alten Testament von der Reue Gottes die Rede ist, sagen wir da nicht, daß die menschlichen Stücke aus dem Begriff der Reue wegzudenken und nur die gotteswürdigen beizubehalten seien? Es heißt das eine Mal: es reuete Gott, ein anderes Mal: Gott ist nicht ein Mensch, daß ihn etwas gereue. Bei Menschen, die etwas gereut, entspricht der Erfolg ihrer Absicht nicht; sie beklagen das auch und suchen das Verfehlte besser zu machen — aber die Schuld des Mißlingens liegt an ihnen und sie sind vielfach nicht imstande, das Verfehlte wieder gut zu machen; auch ist der Grund ihres Bedauerns meist, wenigstens zugleich mit, in dem Schaden zu suchen, den sie sich zugefügt haben; bei Gott liegt die Schuld außer ihm im sündlichen Verhalten des Geschöpfes, er kennt auch die Mittel und Wege, das Mißlungene wieder gut zu machen; dazu ist es lautere Liebe, welche ihn neue Wege einschlagen läßt. Und was lehrt uns 2. Sam. 24 verglichen mit 1. Chron. 21, 1. 2? In der ersten Stelle wird die hochmütige Absicht der

Volkszählung dem Zorn Jehovahs wider Israel zugeschrieben, der den David dazu gereizt habe, das andere Mal dem Satan. Nun sagen wir ja, daß alle Reizung zur Sünde, mittelbar oder unmittelbar, vom Teufel komme, aber nur, wenn Gott es ihm zuläßt; doch ist sehr die Frage, ob die beiden Verfasser dieser Berichte sich das dabei gedacht haben, ob nicht vielmehr der Schreiber der zweiten Stelle den Ausdruck der ersten hat richtig stellen wollen.

Ohne Zweifel war bei den Griechen die Furcht vor dem Neide der Götter weit verbreitet, und diese Furcht findet sich auch bei Schriftstellern, z. B. bei Herodot, ausgesprochen. Aber wir lesen auch davon, daß die Götter gütig und erbarmungsvoll sind, daß sie die Menschen sogar zu sich in den Olymp erhöhen, wenn diese sich in treuer Arbeit bewährt und ihre Neigung zur Selbstüberhebung (ὕβρις) überwunden haben. Das ist insbesondere auch der Standpunkt der Tragiker. „Das Überschreiten der menschlichen Schranken durch Hochmut, Übermut und Frevel, der Mangel an Unterwerfung unter den Willen der Götter, das Gottgleichseinwollen (vergl. 1. Mose 3, 5. 22) ruft den Zorn und die Strafe der Himmlischen hervor. Der Neid wird zur Nemesis, welche die Sterblichen zum Bewußtsein ihrer Schranken zurückbringt. Der Glaube vom Neide der Götter blieb sicher im Volksbewußtsein vorherrschend (wie auch in der christlichen Kirche sich noch viel Aberglaube ähnlicher Art findet, und nicht nur bei Ungebildeten); aber fromme Dichter und Philosophen und mit ihnen doch jedenfalls auch viele fromme Griechen erhoben sich zu würdigeren Ideen. Am meisten eiferten dagegen Plato und Plutarch." Plato sagt im Theätet: Kein Gott ist mißgünstig gegen Menschen . . . . Gott ist in keiner Weise ungerecht, sondern denkbarst gerecht, und nichts ist ihm ähnlicher, als wer von uns so gerecht als möglich ist.

Nun sollte man doch billigerweise Judentum und Heidentum mit gleichem Maße messen. Wollen wir beim Volke Israel auf die gnädigen Führungen Gottes sehen, so müssen wir es auch bei den Heiden thun; wollen wir bei den Heiden auf ihre natürliche Verderbnis und auf ihre religiös-sittliche Verblendung blicken, so ist es auch nur recht, uns die Juden darauf anzusehen. Und nicht anders steht es mit unserem Verhältnis als Christen zu Juden und Heiden.

### 4. Die Völkerpsychologie und das Reich Gottes.

Mit den Ausführungen in 3., so möchte jemand einwenden, sei der Unterschied zwischen der Religion des Alten Testaments und der des Heiden-, insbesondere des Griechentums allzusehr, wenn nicht ganz verwischt. Es wird darum notwendig sein, auf diesen Punkt näher einzugehen. Wir begeben uns damit auf das Gebiet der Völkerpsychologie.

Allerdings ist ja in unserer Zeit nicht allein durch die früher bereits erwähnten Entdeckungen auf dem Gebiete der alten Kulturvölker, sondern auch auf demjenigen der civilisierten und uncivilisierten Völker unsrer Gegenwart unserem völkerpsychologischen Wissen, auch in Beziehung auf die Religion, viel Neues zu-

geführt und hinzugefügt worden, aber es ist bis jetzt nur sehr wenig die Aufmerksamkeit darauf gelenkt worden, die Verschiedenheiten der religiösen Eigentümlichkeiten der einzelnen Völker aus ihrer verschiedenen geschöpflichen Beanlagung zu erklären, oder auch wohl umgekehrt, aus jener Verschiedenheit Rückschlüsse auf diese letztere zu machen. Am ehesten wird dies möglich sein, wenn wir das Verhältnis der Juden und Griechen zu einander in Betracht ziehen. Ich habe in meinen „Lehr- und Lesestücken u. s. w.“ den Versuch gemacht, dieses Verhältnis darzustellen. Es sei gestattet, meine Auffassung in der Kürze darzulegen.

Daß in dem Stammvater Israels, in Abraham, die besondere Eigentümlichkeit Israels vorgebildet ist, wird der nicht bezweifeln, dem Abraham überhaupt eine geschichtliche Person ist. Ihn aber für eine solche zu halten, scheint uns folgende geschichtliche Betrachtung, auf die wir unten eingehender zurückkommen werden, zu berechtigen. Blicken wir auf die religiöse Geschichte, wie auf die Kulturgeschichte der Völker überhaupt, so finden wir, daß am Beginn einer jeden neuen Stufe ein Mann steht, in welchem die Kraft des neuen Gedankens sich in besonderer Fülle offenbart. Die Persönlichkeit dieses Mannes wirkt dann überwältigend auf die empfänglichen Gemüter seiner Zeitgenossen und Nachkommen, und zwar um so überwältigender, je mehr sie sich als ursprünglich und machtvoll erweist. So dürfen wir auch wohl mit Recht annehmen, daß es sich beim Volke Israel nicht anders verhalten haben wird; ja wir möchten von dieser Auffassung aus auch in den Mythen der Heiden einen berechtigten geschichtlichen Hintergrund erkennen, ohne diese damit den biblischen Erzählungen an Glaubwürdigkeit gleichzustellen. Doch kehren wir zu Abraham zurück. Das eigentümliche Wesen seiner Religiosität finden wir ausgesprochen in dem bekannten Wort: Abraham glaubte dem Herrn. Der Glaube aber ist seiner seelischen Beschaffenheit nach das vertrauensvolle Sichaufthun gegen eine andere Persönlichkeit, um deren Wesen in sich aufzunehmen; ein Vertrauen, seinem tiefsten Wesen nach nicht vermittelt durch irgend welche bewußte Denkthätigkeit, sondern gewirkt durch die Beziehung von Person zu Person, ein Absehen von allem sonstigen Inhalt der eigenen Persönlichkeit, von allem eigenen Vermögen derselben, nur sich streckend nach der andern Person, um aus der in dieser vorausgesetzten Fülle zu empfangen, um die eigne Sehnsucht, das gefühlte eigene Bedürfnis zu sättigen und zu befriedigen. Daher ist in jeder Religion der Glaube an ein göttliches Wesen die Grundlage und Grundbedingung, nicht minder als in Israel. Aber bei Israel ist das Leben im Glauben eine Naturgabe, eine Schöpfungsgnade, während alle anderen Völker gemäß ihrer Naturbegabung berufen sind, sich von außen hindurchzuarbeiten zu dieser innerlichen, unmittelbaren Beziehung zu Gott. Israel ist von Gott ausgestattet, in seinem religiösen Leben davon auszugehen, Gott von Person zu Person zu erfassen und von ihm aus die Welt zu verstehen; die anderen Völker, die Heiden, sollen Gott ihrem Beruf nach aus seinen Werken

erkennen und so zu dem Glauben an seine Person hindurch dringen. Insbesondere haben die Griechen den Beruf der Idealität, des Lebens in der Welt der Gedanken, die aus der Schöpfung erkannt sind, der Vernunftthätigkeit und der durch sie bedingten freien Willensthätigkeit, der künstlerischen Gestaltung im weitesten Sinne des Wortes. Die Vernunftthätigkeit ist nach einer Seite hin dem Glaubensvermögen nahe verwandt, indem sie zwar nicht vermag die Persönlichkeit Gottes wesenhaft zu fassen, wohl aber in der Schöpfung die göttlichen Gedanken, die jedem Geschöpf von Gott gegebene Bestimmung, seine Stellung im großen Schöpfungsganzen zu verstehen und die als Strebeziele erfaßten Gedankenbilder, auf deren freie Gestaltung der Menschengeist von Gott angelegt ist, nicht nur in sich selbst auszuwirken, sondern auch dem irdischen Stoff einzuwirken. Die Griechen sind das Volk der Weltweisheit und der Kunst, in ihnen finden wir zuerst das natürliche Gottesbewußtsein gedankenmäßig entwickelt, nicht auf Grund einer Offenbarung Gottes von Person an Person, sondern als dem Menschengeist schöpfungsgemäß eingegliedert; ebenso die Offenbarung Gottes im Gewissen, (wenn gleich sich diese Seite der Gotteserkenntnis vielleicht bei den Römern klarer entwickelt findet). Das zeigen uns so viele Aussprüche bei den griechischen Philosophen, Dichtern und Geschichtsschreibern, das zeigt uns auch die ganze Theologie der älteren griechischen Kirche. Es ist das Bedürfnis, die Gegenstände der schöpferischen und erlösenden Offenbarungen Gottes denkend zu durchdringen und in ihrem begrifflichen und ursächlichen Zusammenhange zu erkennen, welches sich alsobald bei den Griechen regte, als sie die christliche Wahrheit ergriffen oder vielmehr von ihr ergriffen wurden. Von diesem Bedürfnis aus gestaltete sich ihre Glaubenserkenntnis und ihr Glaubensleben. Nicht als ob die Nichtjuden, die Heiden, ihrem menschlichen Wesensbestande nach das Glaubensvermögen nicht als schöpferische Gabe mitbekommen hätten, aber es pulsiert bei ihnen in diesem Vermögen nicht das eigentliche religiöse Seelenleben; und auch wo ein Nichtjude, ein Heide Christ geworden ist, hat er sich immer erst dahinein und dahindurch zu arbeiten, daß die Bethätigung des Glaubensvermögens der Pulsschlag seines religiösen Lebens werde. In ähnlicher Weise habe ich a. a. O. auch das völkerpsychologische Wesen des römischen und des deutschen Volkes und dessen Verhältnis zu ihrem religiösen Leben aufzuzeigen versucht. Die Aufgabe einer völkerpsychologischen Religionsgeschichte und Religionsphilosophie würde nun aber die sein, alle Völker nach ihrer schöpferischen Begabung und der durch dieselbe bedingten religiösen Gestaltung ihres Geisteslebens zu erkennen und zu verstehen — eine Aufgabe von unermeßlicher Tragweite. Gott der Herr durchschaut freilich nicht allein das, sondern auch jeden einzelnen Menschen, auch in dieser Beziehung. Allerdings haben wir an unserm Teil zu gleicher Zeit auch daran zu arbeiten, daß wir die aus der verschiedenen schöpferischen Begabung sich mit Notwendigkeit ergebende verschiedene Gestaltung des religiösen Lebens unterscheiden von der Zerrüttung

desselben, welche durch die Sünde herbeigeführt worden ist. Diese Unterscheidung muß, wenn auch als sehr schwer, doch als möglich anerkannt werden, da die gottgeschaffene menschliche Natur durch die Sünde eben nur zerrüttet, nicht vernichtet ist, ja vielmehr wiederhergestellt werden soll. — Zu dieser von Gott gewollten und geschichtlich gewordenen Differenzierung des allgemeinen Menschengeistes in den einzelnen Völkern u. s. w. bis herab zu den einzelnen Menschen kommt nun aber für die Entwickelung des Menschengeschlechts und insbesondere auch für die Beurteilung der geschichtlichen Erscheinungen auf dem religiös-sittlichen Gebiet noch als wichtig hinzu, daß auch das Verhältnis des menschlichen Geistes zur äußeren Natur eine geschichtliche Entwickelung gehabt hat. Denn offenbar war das Verhältnis des Menschen zur Natur in den alten Zeiten, namentlich im Morgenlande, ein viel innigeres, nicht so durch Reflexion vermitteltes wie bei den neueren Kulturvölkern. Die Natur hatte eine viel größere unmittelbare Macht über den menschlichen Geist, aber auch dieser über die Natur je nach seiner religiös-sittlichen Beschaffenheit. Dieses innige Verhältnis, diese unmittelbare Macht ist eben durch die fortschreitende Reflexion und die durch sie bedingte Civilisation immer mehr zurückgetreten, und nur in Zeiten besondrer religiöser Erregung und Bewegung zeitenweise wieder lebendiger geworden, weil in solchen das aus der Tiefe des Geistes quellende Triebleben sich besonders mächtig erweist.

### 5. Die Entwickelung der religiös-sittlichen Seite im Begriff des Reiches Gottes.

Es handelt sich für die Entwickelung dieser Seite vor allem und zuerst um die Wiederherstellung der einzelnen Seelen in den Zustand der Gemeinschaft mit Gott durch ihre Reinigung und Heiligung, sodann auch um die Verklärung der menschlichen Gemeinschaften aus der Kraft des Geistes Gottes. Erneuerung des religiös-sittlichen Lebens der Menschheit im einzelnen wie in der Gesamtheit, das war seit dem Sündenfall und ist noch immerfort die erste Bedingung für die gottgewollte Ausgestaltung des Reiches Gottes. Denn wo das religiös-sittliche Leben des Einzelnen erneuert ist, da trägt es auch in sich den Trieb und das Bedürfnis, alle anderen Gebiete des geistigen Lebens umgestaltend zu beeinflussen. Es giebt ja überhaupt kein einziges Lebensgebiet, für welches das religiös-sittliche Leben gleichgiltig wäre, für welches aus dem letzteren je nach der Beschaffenheit desselben sich nicht eine Förderung und Verklärung oder Hemmung und Zerrüttung ergäbe. Mit diesen Anschauungen möchten wir aber die jetzt, wie es den Anschein hat, wieder mehr in den Vordergrund tretenden Gedanken von einem christlichen Staat, d. h. von einem solchen, in welchem alle Verhältnisse und Einrichtungen nach christlichen Grundsätzen geregelt wären, nicht als die unsrigen in Anspruch nehmen. Wir haben nicht die Verheißung, daß die Mehrheit derer, denen das Evangelium nahe gebracht ist, sei es durch die heilige Taufe, sei es

durch christliche Erziehung und Predigt, dasselbe auch wirksam an sich werden lassen; es ist vielmehr das Gegenteil der Fall. Ferner ist der Staat eine Rechtsanstalt, und die staatlichen Rechtsformen maßgebend zu machen für die Gestaltung des kirchlichen Lebens oder die christlichen Grundsätze rechtsverbindlich und verpflichtend zu machen durch staatliche Gesetze oder Polizeiverordnungen hat immer nur zur Heuchelei, günstigstenfalls zu einer Abschwächung jener Grundsätze geführt und früher oder später eine Gegenbewegung der dem Evangelium feindlichen Mehrheit hervorgerufen. Das dürfte voraussichtlich auch die Erfahrung sein, die diejenigen machen werden, die eine sog. Volkskirche herzustellen suchen. Die Kirchenregierung muß pädagogisch, nicht juristisch verfahren; sie muß auch die erwachsenen Glieder der Kirche als Erwachsene behandeln; daß beides vielfach vergessen wird, dürfte der Kirche auf die Länge nicht Segen, sondern Schaden und Verderben bringen. Hier gilt das Wort: Das Reich Gottes kommt nicht mit äußerlichen Gebärden, es ist in euch, d. h. da muß es zunächst vorhanden sein, von da muß es ausgehen. Alle äußeren, noch so christlich scheinenden Formen, wenn sie nicht Ausdruck des inneren christlichen Lebens sind, wenn sie nicht wenigstens durch den Gesamtgeist getragen werden (was ja zeitenweise der Fall gewesen ist, es aber in unsrer Zeit nicht mehr ist) sind äußerliches Gesetz, sind Fleisch, und sie anzustreben ist allermindestens sehr bedenklich.

Das religiös-sittliche Leben aber hat, soweit der Mensch für dasselbe verantwortlich ist, seinen tiefsten Grund und Sitz im Willen. Denn der Glaube in seinen entwickelten Formen, d. h. diejenige Kraft unsrer Seele, mit welcher wir uns Gott zuwenden und die von Gott gebotenen Lebenskräfte annehmen (s. o.) kann eben selbst sich wirksam und kräftig erweisen nur durch den Willen; der Glaube als sich lebendig erweisende Seelenkraft ist eine fortgehende religiös-sittliche That, durch welche die Seele die ihr zuströmenden Kräfte des göttlichen Lebens in sich aufnimmt und durch dieselben den Willen in der verschiedensten Weise, auf den verschiedensten Lebensgebieten stärkt und zu entsprechenden Werken als Äußerungen des im Grunde der Seele wohnenden Lebens treibt. Diese Werke sind erstens innere, d. h. solche, welche von jenem Seelengrunde aus noch innerhalb der Seele selbst, aber so zu sagen in ihrer Peripherie geschehen und zustande kommen, die Gesinnungen; es sind diese Werke zweitens äußere, aus den Gesinnungen hervorgegangene, d. h. solche, in welchen die Seele sich auf die sie umgebende Schöpfung und in derselben wirksam erweist. Gesinnungen aber als das Ergebnis der Arbeit, welche die Seele an ihrem eigenen religiös-sittlichen Leben geübt hat, wie auch alle Arbeiten, welche sie nach außen hin vollbringt, sind gar nicht möglich, ohne daß vom Willen aus auch alle andern Geisteskräfte in Mitthätigkeit gezogen werden. Namentlich ist es das Denkvermögen, welches sich stetig in Verbindung mit dem Willensvermögen entwickelt. Und zwar geschieht diese Entwickelung des Denkvermögens in zwiefacher Weise. Erstens so,

daß vor und bei allem innern und äußern Thun zugleich ein denkendes Bewußtsein, ein reflektierendes Verhalten stattfindet über das Verhältnis dieses Thuns zum heiligen und gnädigen Willen Gottes; und zweitens so, daß aus dem auf solchem Denken ruhenden und mit demselben verbundenen Wollen nun auch eine immer tiefere Einsicht in das Wesen, den Willen und die Wege Gottes, eine immer lebendigere Erkenntnis und reichere Erfahrung seiner Gnade und Wahrheit sich ergiebt. Was insbesondere jenes dem Wollen vorangehende und dasselbe begleitende Denken betrifft, so wird dieses sich um so kräftiger wirksam erweisen, je tiefer ein Mensch die durch die Sünde in seiner Seele eingetretene Zerrüttung erkennt und je tiefer er sie fühlt. Ein solcher Mensch wird es dann auch um so ernster mit seiner Heiligung nehmen und mit Willen nichts thun, ohne zugleich auf das Verhältnis des Gewollten zum Willen Gottes zu reflektieren. Es ist ganz unrichtig zu sprechen, wie es manche thun: Das Bewußtsein, vor Gott gerechtfertigt zu sein, lasse uns nun auch in der Beziehung fröhlich wandeln, daß wir uns nicht mehr in strenger, fester Zucht zu halten hätten, daß wir im Bewußtsein unsres kindlichen Verhältnisses zu Gott nun harmlos leben könnten. Abgesehen davon, daß auch das Bewußtsein unsrer Sündenschuld uns oft demütigt und ängstigt und uns nötigt, unsre Zuflucht zur rechtfertigenden Gnade Gottes zu nehmen, haben wir, im Bewußtsein der Sündenmacht in und außer uns, uns immerdar ernster Wachsamkeit und strenger Zucht zu befleißigen und die in Christo erworbenen Kräfte zu unsrer Heiligung zu suchen und zu benutzen. Der Apostel Paulus schreibt an die Philipper: Schaffet d. h. vollendet eure Seligkeit, eure Errettung, mit Furcht und Zittern.

Jene Reflexion mag für den Einzelnen längere oder kürzere Zeit hindurch ein Zustand schwerer Arbeit sein, bis sich aus demselben durch Übung ein sittlicher Takt entwickelt, aus welchem heraus der Mensch ohne ausdrückliche Reflexion dem Willen Gottes entsprechend zu handeln vermag. Es ist aber eine solche Durchgangszeit nicht zu vermeiden, ihr Fehlen würde ein Zeichen von Erstorbenheit, mindestens von Schwäche des religiös-sittlichen Lebens, ihr vorzeitiger Abschluß ein Zeichen von Erlahmung des Willens sein. Ja und wenn auch ein solcher sittlicher Takt sich gebildet hat und immer tiefer und völliger sich ausbildet, so wird doch solche Reflexion bis an das Ende unsres Lebens fortgehen müssen, weil wir eben, solange wir noch auf Erden wallen, immer noch Sünder bleiben und in Verhältnissen leben, die unter dem Einfluß der Sünde stehen. Diejenigen Menschen, in welchen das religiös-sittliche Leben am kräftigsten ist, sind zugleich auch diejenigen, bei welchen das Denkvermögen am lebendigsten thätig ist und am kräftigsten sich entwickelt, zunächst freilich nur auf dem Gebiet des religiös-sittlichen Lebens selbst. Wie weit dann diese Entwickelung, von jenen innersten Gebieten des Seelenwesens aus, auch auf die übrigen Lebensgebiete sich richtet, dieselben mit religiös-sittlichem Geiste zu erfüllen sich bemüht, hängt 1) von der

natürlichen Begabung eines Menschen und 2) von der Energie seines geistlichen Lebens ab. In beiden Beziehungen aber sind die Menschen sehr verschieden, wie uns der Herr Jesus das in den beiden einander ergänzenden Gleichnissen von den anvertrauten Centnern bei Matthäus und den anvertrauten Pfunden bei Lukas anschaulich vorgestellt hat. Wenn aber dereinst alle Menschen, die sich überhaupt Gott wieder zukehren und mit ihm wieder in Gemeinschaft treten wollen, durch und durch werden erleuchtet und geheiligt sein und alle Verhältnisse vom Geiste Gottes durchdrungen, und alle von Gott in die Schöpfung, und in das Menschengeschlecht insbesondere, gelegten Keime zur Entfaltung gebracht sein werden, dann wird diese irdische Schöpfung in Verbindung mit dem Reich der heiligen Engel das vollendete Reich Gottes darstellen. Ja auch jetzt schon besteht eine enge Verbindung zwischen beiden Reichen, und namentlich empfinden es die heiligen Engel als eine Förderung ihrer eigenen Gemeinschaft und Seligkeit, wenn das Reich Gottes unter den Menschen wächst, und sie stellen deshalb auch um so williger ihre Dienste zur Förderung dieses Reiches auf Erden bereit.

Es ist also, dies sei noch einmal ganz ausdrücklich hervorgehoben, in der Entwickelung des Reiches Gottes das Zweifache sorgfältig zu unterscheiden: erstens die Entfaltung der von Gott schöpferisch in das Menschengelecht gelegten Keime in dem einzelnen Menschen, wie in der Gemeinschaft der Menschen und in der äußeren Natur; und zweitens die Entwickelung des religiös-sittlichen Lebens und die Durchdringung aller übrigen Lebensgebiete durch dieses geistliche Leben. Ohne Zweifel haben diese beiden Seiten der Entwickelung des Reiches Gottes in vieler Beziehung innern Zusammenhang und bedingen sich gegenseitig; aber ihre Entwickelung ist doch keineswegs immer, vielleicht nur in selteneren Fällen zeitlich parallel gegangen, oft sind beide weit auseinander gegangen; am Ende aber werden beide ihren Abschluß und ihre Vollendung in völliger gegenseitiger Durchdringung finden. Bis dahin aber wird es 1. in der Entwickelung des religiös-sittlichen Lebens in der Menschheit so gehen, daß dieselbe sozusagen wie das Meer in Ebbe und Flut bald einen Höhestand, bald einen Tiefstand hat, ja daß, je näher dem Ende, die Unterschiede zwischen den einzelnen Höhe- und Tiefständen immer größer werden, denn es giebt keine stetige, nie gestörte Entwickelung des religiös-sittlichen Lebens in der Menschheit. Ebenso ist aber auch 2. die Entwickelung aller schöpferischen Keime keine stetige, sondern geht durch viele Störungen, Hemmungen und Zerrüttungen hindurch. Gott der Herr zerschlägt immer aufs neue alle Höhe kreatürlicher Entwickelung, weil diese durch die Sünde die Menschheit nur um so entschiedener in ihrem natürlichen Hochmut und Trotz sich darstellen läßt: Dies ist sein Walten als Richter in der Menschheit. Aber auf den Trümmern zerschlagener Kreatur-Herrlichkeit erbaut er aus dem religiös-sittlichen Leben der ihm treu Gebliebenen oder zur Treue gegen ihn Zurückgekehrten immer

aufs neue sein Reich und gestaltet es auch kreatürlich weiter aus. Das ist sein Wirken als Heiland in der Weltgeschichte.

## 6. Über das Verhältnis der religiösen Betrachtung alles Geschehens zur wissenschaftlichen.

Wie überhaupt für alles Geschehen auf Erden, auf dem Gebiete der Natur, wie dem des Geistes, ein zweifacher Gesichtspunkt möglich ist, erstens der der ursächlichen und zweitens der der zwecklichen Verbindung (der kausale und der finale Gesichtspunkt), so ist das auch auf dem Gebiete der Religionsgeschichte der Fall. Den ersteren nennt man wohl den wissenschaftlichen, den andern — weil Gott als persönliches Wesen als der zwecksetzende, zweckleitende und zweckvollendende zu denken ist — den religiösen. Allerdings haben diese Bezeichnungen etwas Ungenügendes, leicht Verwirrendes, denn auch die zweckliche Betrachtung, ja auch die Erkenntnis des Wesens Gottes und seines Verhältnisses zur Welt im Ganzen und zu den einzelnen Menschen kann und muß Gegenstand wissenschaftlicher Behandlung sein. Es wird vielleicht der Unterschied klarer so bezeichnet, daß bei aller Erkenntnis der ursächlichen, zwecklichen und begrifflichen Verbindung aller Dinge und alles Geschehens uns doch allezeit das Bedürfnis bleibt, Gott als den alles über- und durchwaltenden zu denken und ein persönliches Verhältnis zu ihm als dem Schöpfer, Erhalter und Regierer, in diese letztere Thätigkeit auch die erlösende und heiligende, die Welt richtende und Welt vollendende eingeschlossen, festzuhalten. In diesem Sinne mag man ja immerhin die wissenschaftliche und die religiöse Betrachtungsweise unterscheiden. Der Unterschied beider Betrachtungsweisen läßt sich vielleicht am ersten Artikel besonders erläutern. Wir wissen alle, daß z. B. zum Wachstum des Getreides guter Same, entsprechender Boden, Licht, Wärme, Feuchtigkeit u. s. w. notwendig ist und daß wir namentlich in unsrer Zeit immer mehr in der Einsicht in die ursächlichen Verhältnisse und Verbindungen dieser bedingenden Vorgänge vorwärts gekommen sind. Das Streben nach dieser Einsicht und die Darstellung derselben in der Litteratur nennen wir wissenschaftliche Thätigkeit und Betrachtungsweise. Aber wir mögen in dieser Betrachtungsweise noch so große Fortschritte machen, die ursächlichen Zusammenhänge noch so klar erkennen, ein frommes Gemüt wird doch daran festhalten, daß der persönliche Gott alle solche Dinge nicht nur ursprünglich schöpfungsgemäß geordnet hat, sondern daß er auch alles Geschehen, auch auf dem Gebiete der einfachsten natürlichen Vorgänge, lebendig durchwaltet. Wir bekennen mit Luther, daß Gott es ist, der uns Essen und Trinken u. s. w. giebt, uns mit aller Notdurft und Nahrung reichlich und täglich versorgt, uns in aller Fährlichkeit beschirmt und in allem Übel behütet und bewahret. Darum beten wir auch zu ihm um seinen Segen für unsre Felder und für alle unsre Arbeit. Übrigens wollen wir nicht vergessen, daß auch bei der Bebauung des Landes neben den oben angeführten natürlichen

Bedingungen die zwecksetzende Thätigkeit des Menschen, ja auch ihre sittliche Beschaffenheit mit wirksam ist und auf die Wirkung der natürlichen Bedingungen einen wesentlichen Einfluß hat, welcher in gewisser Weise die alles überwaltende Thätigkeit Gottes vor- und abbildet. Was aber vom Landbau gilt, das gilt auch von allen Gebieten des kreatürlichen Lebens, Gewerbe, Handel u. s. w., die gleicherweise zum Bereich des ersten Artikels gehören, und was von dem ersten Artikel gilt, das gilt auch von den beiden andern, bei welchen wir meist nur an die zweckliche Wirksamkeit Gottes denken, aber nicht minder auch den kausalen Verknüpfungen nachzudenken berechtigt und verpflichtet sind.

Die eine wie die andere Betrachtungsweise, schon jede für sich allein angesehen, sind für unser beschränktes Fassungsvermögen wegen des unzureichenden Blickes in die Tiefen der Vergangenheit und der Zukunft, und wegen der unendlichen Breite der Verflechtung einerseits der Ursachen und Wirkungen, andrerseits der Mittel und Zwecke unter einander, sodann auch wegen der Unergründlichkeit Gottes, der Unbegreiflichkeit seiner Gerichte und der Unerforschlichkeit seiner Wege noch längst nicht völlig aus- und zu Ende gedacht und dürften auch wohl nie zu Ende gedacht werden; und doch haben wir immer und immer das Bedürfnis von dem bereits Gewonnenen aus tiefer in das noch Verborgene einzudringen.

Noch viel schwerer aber, ja auch wohl während dieses zeitlichen Weltlaufes für immer unmöglich ist uns die denkende Erfassung der Einheit zwischen den beiden Gesichtspunkten, dem wissenschaftlichen und dem religiösen. Hier gilt es oft (oder immer) nur, beide neben einander festzuhalten und zu verfolgen. Es darf weder der religiöse Gesichtspunkt einseitig geltend gemacht werden gegen das Bedürfnis und das Recht, der Verbindung der Ursachen und Wirkungen unter einander nachzuforschen und sie auch für unser Leben zu benutzen, noch darf eine noch so tiefe Erforschung derselben uns dazu verleiten, den religiösen, zwecklichen Gesichtspunkt zu vergessen, ihn für unnötig oder gar wohl für ungehörig zu erklären.

Diese letzteren Gedanken auf die Religionsgeschichte angewandt, müssen wir behaupten, daß neben der göttlichen Führung der Menschheit zur immer völligeren Erkenntnis des Wesens und Willens Gottes und der rechten Art seiner Verehrung festgehalten werden muß die Erforschung dessen, was man die Entwickelung des religiösen Bewußtseins und Lebens nennt, daß also auch der Begriff der göttlichen Offenbarung uns nicht von dem Recht und der Pflicht entbindet, der geschichtlichen Entwickelung nachzudenken. In der Gefahr, die geschichtliche Entwickelung zu übersehen, wohl gar das *Streben sie zu erforschen für gefährlich zu halten*, sind die, welche einseitig betonen, daß die alt- und neutestamentliche Religion auf besondrer göttlicher Offenbarung beruhen; in der Gefahr, die Offenbarungsthätigkeit Gottes zu vergessen, sind die, welche durch den Nachweis der geschichtlichen Entwickelung den die Welt überwaltenden Charakter der göttlichen Regierung leugnen; in dieser Gefahr sind aber auch die, welche in dem Heidentum

nichts als Abfall von der Uroffenbarung sehen. Für die Erforschung und Beurteilung von Judentum, Heidentum und Christentum sind beide Gesichtspunkte festzuhalten.

Wenn wir so auch für die heidnischen Religionen, also insbesondere auch für die griechische, den Charakter göttlicher Offenbarung in Anspruch nehmen, wie für das Judentum und Christentum andrerseits auch den Charakter geschichtlicher Entwickelung, so meinen wir damit weder der Würde der beiden letztgenannten Religionen als der gemeinhin so genannten Offenbarungsreligionen zu nahe zu treten und sie so zu unterschätzen, noch auch die griechische oder irgend eine andere heidnische Religion zu überschätzen.

Unter den Formen, in denen Gott sich, sein Wesen, seine Eigenschaften und seinen Willen offenbart, ist das Wesen und die Ausstattung des Menschen eine besonders wichtige. Daß wir überhaupt geistig zur Erkenntnis und Verehrung Gottes beanlagt, mit der Fähigkeit dazu ausgestattet sind, ist eine Offenbarung Gottes. Aber auch jeder einzelne Mensch im besondern ist eine Offenbarung Gottes, ja sogar eine übernatürliche Offenbarung Gottes, denn es wird nie möglich sein, die Besonderheit jedes einzelnen Menschen aus den ursprünglich geordneten Bedingungen der Zeugung als notwendig folgend nachzuweisen, obwohl, auch wenn dieser Nachweis möglich wäre, doch die Entstehung jedes einzelnen Menschen aus dem natürlichen Zusammenhang, für ein religiöses Gemüt immer noch als göttliche Offenbarung erscheinen würde. Aber wenn wir doch bei jedem Menschen eine besondere, so und so beschaffene Entwicklungskräftigkeit der einzelnen Anlagen in ihrem Verhältnis zu einander und zur Außenwelt anerkennen müssen, eine Verschiedenheit, die weder durch Fleiß, noch durch sonstige sittliche Tüchtigkeit, noch auch durch die Gunst der äußern Verhältnisse verwischt werden kann, und wenn es unmöglich ist, diese Verschiedenheit aus der besonderen Natur der Eltern überhaupt oder aus ihrer geistig-körperlichen Verfassung bei der Zeugung für unser Bewußtsein genügend klar zu stellen: so müssen wir für jeden Menschen bei dessen Zeugung eine besondere Mitthätigkeit Gottes oder doch eine unserem Verstande undurchdringbare Regierung Gottes für die Entstehung und Wachstum des Menschen im Mutterschoß, d. h. eine besondere Offenbarung Gottes anerkennen. Dieser allgemeinen Beanlagung des Menschengeschlechts und jedes einzelnen Menschen im besondern muß nun freilich zu ihrer Entfaltung und Entwickelung eine Offenbarung Gottes von außen entgegenkommen. Allerdings könnte ja bei der Spaltung des menschlichen Selbstbewußtseins in eine objektive und eine subjektive Seite der menschliche Geist oder das menschliche Wesen überhaupt sowohl als das zu entwickelnde Vermögen wie als der die Entwickelung anregende und bewirkende Gegenstand angesehen werden; und das ist auf den höheren Stufen der menschlichen Entwickelung auch wirklich möglich und zulässig; aber zuerst und für längere Zeit ist der Mensch nicht in dieser Weise in sich selbst gespalten, sondern mit seiner Fähigkeit und seinem Bedürfnis, sich anregen zu lassen,

nach außen gerichtet, au die von außen an ihn herantretenden Anregungen, die doch alle Offenbarungen Gottes sind, gewiesen. Es muß also an den von Gott so und so angelegten und befähigten Geist der Menschheit überhaupt wie des einzelnen Menschen zur Entwickelung seiner religiösen Anlage die Anregung gegeben werden durch Gegenstände, welche selbst Träger göttlicher Gedanken, Offenbarungen der Person Gottes sind. Diese Thatsachen konnten im Anfange nur Thatsachen, Gegenstände, Vorgänge sein, nicht Worte in dem jetzt üblichen Sinne. Was sind denn Worte? was ist die Sprache? sie ist der sinnliche, d. h. der hörbare Ausdruck für Seelenbewegungen. Sollen die Worte ihrem Gedankengehalt nach verstanden werden können, d. h. sollen sie die entsprechenden Bewegungen in der Seele des Hörenden hervorbringen können: so muß schon eine entsprechend zubereitete, entwickelte Verfassung des Seelenlebens gewonnen sein. Das lehrt uns die Betrachtung der Entwickelung des einzelnen Menschen; anders wird es sich auch in der Entwickelung des ganzen Menschengeschlechts nicht verhalten haben. Dazu lehrt uns gleichfalls die Beobachtung der Enwickelung des einzelnen Menschen, daß das Verständnis der Worte zunächst nicht durch deren Gedankengehalt, sondern durch den Ton der Stimme als der Vermittlerin für die Aneignung des noch unverstandenen Gedankengehalts gewonnen wird.

Doch auch nach noch einer andern Seite hin ist diese Klarstellung des Verhältnisses von religiösem und wissenschaftlichem Verhalten wichtig. Es wird nämlich heutzutage oft geklagt über die Vermischung der Begriffe Religion (besser Religiosität) und Theologie (Dogmatik), religiöser und wissenschaftlicher Behandlung der Gegenstände des Christenglaubens, als ob ein Gegensatz zwischen beiden Arten der Behandlung stattfände. Dem gegenüber behaupten wir: Zu jedem religiösen Verhalten, noch viel mehr zu jedem Unterricht in Religion gehört ein gewisses Wissen, mag es auch noch so gering sein, ein Wissen, das aber nach dem Maß der Kraft des inneren religiösen Lebens und nach der Bildungs und Kulturstufe der verschiedenen Menschen auch in verschiedenem Maße das Bedürfnis hat, sich zu einem tieferen Erfassen des Verhältnisses der religiösen Begriffe zu einander, zu immer völligerer Erkenntnis auszugestalten. Und dieses Bedürfnis ergiebt sich als um so dringender, je mehr die religiösen Wahrheiten von den Gegnern des christlichen Glaubens angefochten werden. Es muß daher das W a c h s t u m i n r e l i g i ö s e r E r k e n n t n i s als eine notwendige Bedingung des Wachstums im religiösen Leben, in Religiosität, ein Zurückbleiben in jener als ein Hindernis in diesem bezeichnet werden. Alle theologische, d. h. alle Erkenntnisarbeit auf dem Gebiet der christlichen Religion ist daher als ein Dienst für diese, ja als eine Bedingung alles gesunden religiösen Lebens zu bezeichnen. Für jeden einzelnen Christen wird das Maß solcher Erkenntnis ein verschiedenes sein können und müssen, die christliche Gemeinde als Ganzes hat ihre religiöse Kraft, ihr religiöses Leben auch in treuer Pflege christlicher Wissenschaft zu bewähren, diese Pflege ist selbst eine Offenbarung dieser

Kraft und dieses Lebens — oder soll es wenigstens sein, denn es giebt auch eine falsche Wissenschaft, wie es auch eine falsche Religiosität giebt. Die menschliche Unvollkommenheit, noch viel mehr aber die menschliche Sünde wirkt auch auf diesem Gebiet in der mannigfachsten Weise zerrüttend und verwüstend. Aber prinzipiell ist jene obige Auffassung u. E. die einzig richtige. Es handelt sich für uns als Religionslehrer darum, 1. daß wir immer zu wachsen trachten in religiöser Gesinnung; 2. daß wir diese Gesinnung auch bewähren in eifrigem Streben nach Wachstum in der Erkenntnis, doch so, daß beide stets in innigem Zusammenhange gehalten werden; 3. daß wir auch die uns entgegentretenden Bekämpfungen dessen, was wir als Wahrheit erkannt haben, in Demut und Sanftmut, aber auch mit Ernst und Entschiedenheit zu überwinden trachten, vor allem dadurch, daß wir uns selbst mit denselben innerlich auseinandersetzen; 4. daß wir uns dabei der Schranken immer bewußt bleiben, welche uns durch unsre allgemeine menschliche Schwachheit, durch die Mängel der Zeitrichtungen und durch unsre individuelle Beanlagung gezogen sind; 5. daß wir in der Verkündigung, in dem Bekenntnis des Erkannten an die Irrenden, an die in ihrer Erkenntnis von uns Abweichenden, vor allem aber an die im Glauben und in der Erkenntnis Schwächeren mit der Demut und Sanftmut auch die Weisheit und Wahrhaftigkeit verbinden lernen, einem jeden unsrer Hörer und Schüler, ja einem jeden Mitchristen, mit dem wir verkehren, die Gegenstände unsres Glaubens und unsrer Erkenntnis in der ihm faßlichen Form nahezubringen. Es kann aber hierin in zweifacher Weise gefehlt werden, erstens indem ein größeres, zweitens aber auch indem ein geringeres Maß von Erkenntnis geboten wird, als der andere nach seinem Glaubens- und Bildungsstande bedarf oder ertragen kann. Das rechte Maß muß hier die heilige Liebe lehren, daß wir auch in der Form unsrer Lehrweise nicht uns selbst, sondern das Bedürfnis und die Fassungskraft unsrer Schüler zum Maßstabe machen.

## 7. Über den Begriff der Entwickelung.

Wir haben uns im Bisherigen schon vielfach des Wortes Entwickelung bedient; es ist das ein Wort, welches auf den verschiedensten Lebensgebieten in unsrer Zeit angewandt wird. Die Einen wollen, wie schon bemerkt, auf dem Gebiete der Religion alles auf dem Wege der natürlichen Entwickelung vorwärts gehen lassen, die Andern wollen allen wirklichen Fortschritt zur Wahrheit auf diesem Gebiete nur durch eine von der natürlichen Entwickelung streng zu scheidende besondere übernatürliche (supranaturale) Offenbarung Gottes geschehen lassen. Eine vermittelnde Richtung sucht beides in der Weise zu vereinigen, daß sie zwar eine gewisse natürliche Entwickelung auch des religiösen Lebens annimmt, soweit die schöpferische Begabung des Menschen nach dem Eintritt der Sünde noch zureiche, daß sie aber behauptet, diese Begabung reiche eben für die tieferen Wahrheiten

nicht aus, und da müsse denn die besondere übernatürliche Offenbarung Gottes eintreten. Wir können uns keiner dieser Richtungen anschließen. Für uns liegen in jedem Geschehen, das überhaupt diesen Namen in Wirklichkeit verdient, zwei Momente in einer für unsern Verstand unfaßbaren Verbindung beschlossen, erstens ein geschichtliches Gewordensein als Voraussetzung des Geschehens und als Bedingung für das Bewußtsein von dem Bedürfnis weiterer Anregung von außen, und zweitens diese unter Gottes Leitung stehende Anregung durch seine Offenbarung als Bedingung zur Befriedigung dieses Bedürfnisses und zur Mittheilung der Kraft zu weiterer geschichtlicher Thätigkeit. Diese Offenbarung kann liegen auf dem Gebiet der äußeren Natur, oder auf dem des inneren, geistigen Lebens, oder durch Einsenkung neuer sittlich-religiöser Lebensmächte in die Menschheit. Zu der letzteren Art der Offenbarung gehört die Menschwerdung des Sohnes Gottes in Christo Jesu. Die Offenbarungen Gottes sind also nicht in natürliche und übernatürliche auseinander zu reißen, sondern unter einander zu unterscheiden je nach der Verschiedenheit der göttlichen Gedanken, deren Träger die geschichtlichen Erscheinungen sind. Auch die Worte der heiligen Männer Gottes des Alten und Neuen Testamentes, insbesondere die des Herrn Jesu, sind zunächst als geschichtliche Erscheinungen anzusehen, deren Verhältnis zu den Gedanken Gottes selbst und deren Bedeutung für uns durch das Maß der in diesem Menschen wohnenden göttlichen Lebensmacht bedingt ist. Sie sind als durch den heiligen Geist eingegeben anzusehen, da es der dreieinige Gott ist, der alles in der Welt wirkt: der Vater durch den Sohn im heiligen Geist, denn von ihm und durch ihn und in ihm sind alle Dinge; der heilige Geist ist auch in Christo Jesu der die Vereinigung des Sohnes Gottes mit der Menschheit Jesu Vermittelnde, und er ist es noch überall, wo Gott in Christo Jesu einem Menschen nahe kommt.

Sehen wir, um unsre Auffassung der religiösen Entwickelung der Menschheit noch näher darzulegen, zunächst von den sehr verschiedenen Bedeutungen ab, welche mit dem Worte Entwickelung verbunden werden. Es handelt sich für uns hier um die Entwickelung der Religion, des religiösen Bewußtseins und der religiösen Erkenntnis. Aber auch in dieser Verbindung kann das Wort doppelt verstanden werden. Es kann gemeint sein die zusammenhängende Darlegung des in einem Grundgedanken wie in einem Keime liegenden gegliederten Gedankenganges (eines religiösen Systems aus einem Prinzip); es kann aber auch der Fortschritt von einem religiösen System, von einer religiösen Gesamterscheinung zu einer andern, höhern gemeint sein, in der Art, daß man meint, das Neue sei eine weitere, höhere Entfaltung oder vielleicht auch nur eine Ergänzung des vorhergehenden Gedankenganges. Fragen wir einmal zuvor, wie denn eine solche Entwickelung auf einem verwandten Gebiet, auf dem der Philosophie immer stattgefunden hat und noch immer stattfindet. Da dürfte dieselbe kaum je so geschehen sein, daß ein Philosoph so ganz ohne alle Voraussetzungen und Vorbedingungen angefangen

hätte darüber nachzudenken, in welchen Punkten etwa das System seines Vorgängers fortzubilden oder zu ergänzen sei. Sondern es sind die verschiedenartigsten Einflüsse ihm bewußt oder unbewußt, auf seine persönliche Entwickelung, auf die Entfaltung seines geistigen Lebens wirksam gewesen, seine häuslichen Verhältnisse, der Zustand der Schule, welche er besuchte, der Gemeinde, in welcher er aufwuchs, der Verkehr mit seinen Altersgenossen, die ganze Richtung der Zeit, die verschiedenen Gegenstände seines Studiums, die Richtung und Beschaffenheit seiner Lehrer während seiner Kinderzeit, seine Lektüre, namentlich seine Beschäftigung mit der Geschichte der Philosophie, endlich auch seine religiös-sittliche Verfassung: das alles hat sich in mehr oder minder bewußter oder unbewußter Weise zu einem Gedankenganzen gestaltet, dessen Inhalt er nur allmählich mit immer vollerem Bewußtsein erfaßt, wobei er sich denn auch allmählich des Verhältnisses bewußt wird, in welchem der Gedankengehalt seines Geistes zu dem seiner Vorgänger steht. Und dabei haben wir noch Eins, vielleicht das Wichtigste und Entscheidendste, außer acht gelassen: die besondere, eigentümliche geistige Anlage und Begabung des Mannes (z. B. die mehr oder weniger vorherrschende Kraft des Denkens, des Willens, des Gefühls, der Phantasie), vermöge welcher er alle an ihn herantretenden Einwirkungen in besonderer, eigentümlicher Weise in sich verarbeitet, und dann weiterhin mündlich und schriftlich kund giebt. Diese eigentümliche Begabung aber aus der Beschaffenheit der Eltern genügend zu erklären, ist uns, wie oben bereits bemerkt, vollständig unmöglich, denn wie oft haben hervorragend begabte Eltern schwach begabte Kinder und schwächer begabte Eltern reicher begabte Kinder. Wollte man sagen, daß die körperliche, geistige und sittliche Verfassung der Eltern im Augenblick der Zeugung über die Begabung des Kindes entscheide, so käme man damit nicht weiter, denn mit einem so allgemeinen Satze wäre für die Erklärung der Entstehung einer so und so beschaffenen Begabung gar nichts gewonnen. Wohl aber werden wir, je bedeutender das gezeugte Kind durch seine natürliche Begabung dereinst einmal werden kann, um so weniger eine Zufälligkeit der Verfassung der Eltern bei der Zeugung annehmen dürfen, sondern da erst recht eine besondere göttliche Mitwirkung und Regierung, d. h. eine Offenbarung des göttlichen Willens annehmen müssen.

In noch höherem Grade, wenn es erlaubt ist so zu reden, möchte man von einer solchen göttlichen Mitwirkung bei der Zeugung derjenigen Menschen sprechen, deren nachheriges Wirken einen Fortschritt auf dem religiösen Gebiet herbeiführen sollte und deren Begabung daher gleicherweise von Anfang her auf diesen göttlichen Beruf angelegt sein mußte. Denn wenn bei einem Philosophen sich immerhin eine gewisse Unabhängigkeit des Denkvermögens von seiner religiös-sittlichen Beschaffenheit wird nachweisen lassen, so erscheint es weniger denkbar, daß bei einem Manne, der einen Fortschritt im religiösen L e b e n eines Volkes oder der Menschheit herbeiführen soll, eine solche Trennung zulässig sei. Denn bei der

Religion handelt es sich um einen Zustand, um eine Verfassung des innersten geistigen Lebens, nicht um Denkakte unabhängig von diesem. Und aus diesem innersten geistigen, dem betreffenden Menschen von Gott mitgegebenen Wesen entwickelt sich dann unter dem Einfluß der mannigfaltigsten Verhältnisse seine innere religiöse Verfassung und seine äußere religiöse Wirksamkeit. Wo eine solche hervorragende geistige Begabung auf irgend einem Gebiet des Geistes mit besondrer, die Zeitgenossen und den Menschen selbst mit überwältigender und fortreißender Kraft und Macht sich entwickelt und offenbart, da reden wir von einem (religiösen, wissenschaftlichn, künstlerischen) Genius oder Genie. Wenn wir nun in dem Hern Jesus die höchste Erscheinung des religiösen Lebens der Menschheit anerkennen, so werden wir auch um so weniger Bedenken tragen, seine menschliche Entstehung, seine Zeugung als unter ganz besonders göttlicher Einwirkung geschehen anzuerkennen. Diese Einwirkung lehrt auch die heilige Schrift bei Matthäus und Lukas und bekennt die Kirche mit den Worten: empfangen vom heiligen Geist, geboren von der Jungfrau Maria. Wenn Ähnliches auch von der Zeugung heidnischen Religionsstifter oder Philosophen (z. B. Plato) erzählt wird, so erkennen wir darin eine weissagende Ahnung der Völker von der in Christo thatsächlich geschehenen jungfräulichen Zeugung.

Zum Abschluß dieser Ausführung sei noch ein Wort von J. B. Meyer (Zeitschrift f. Völkerpsych.) angeführt: „Geboren werden oft die großen Geister vor der Zeit für die Zeit; nicht die Zeit schaffte sie, sondern sie giebt ihnen für ihre Kraft nur den geeigneten Spielraum; der die Geister in das Leben ruft, das ist der Geist Gottes über den Welten.“ Wir möchten sagen, daß die Zeit für die Kraft der großen Geister nicht nur den „geeigneten Spielraum“ gebe, sondern auch, daß sie auf den mit besondrer Entwicklungskräftigkeit begabten Geisteskeim solcher Menschen thatsächlich einen besonders wichtigen Einfluß zu ihrer Entwickelung übe. Jene besondre Entwickelungskräftigkeit aber ist allerdings „die Gabe des Geistes Gottes über den Welten“. Mögen wir Moses oder Luthers Entwickelungsgang und Wirksamkeit noch so sehr aus dem Einfluß ihrer Zeit zu begreifen imstande sein, so bleibt doch die Frage unbeantwortet: Warum hat dieser Einfluß gerade nur diese Männer, nicht auch viele andere in gleich mächtiger ursprünglicher, nicht erst von diesen abgeleiteter Weise ergriffen? Oder anders gesagt: Wer hat dem Geiste jener Männer in seinem Keimzustande vor anderen jene Entwickelungskräftigkeit verliehen, kraft der sie den Einfluß der vorhandenen Zeitverhältnisse in ganz anderer, höherer, gewaltigerer Weise in sich verarbeiteten, und zur Ausgestaltung in ihnen selbst wie zur Einwirkung auf ihre Zeit und auf die Nachwelt brachten?

## 8. Von der Bedeutung der Persönlichkeit in der religiösen Entwickelung der Völker.

Blicken wir auf die religiöse Geschichte der Völker, so finden wir, daß dieselben sich keineswegs in stetigem, ungestörtem Fortschritt von Geschlecht zu Geschlecht von der untersten Stufe der Erkenntnis emporgehoben haben, sondern daß am Beginn einer jeden Stufe ein Mann steht, in welchem die Kraft des neuen religiösen Gedankens sich in besonderer Fülle, in besonders reichem Maße offenbart. Die Persönlichkeit dieses Mannes wirkt dann überwältigend und fortreißend auf die frommen Seelen seiner Zeitgenossen.

Wo solches Leben in einer Persönlichkeit kräftig ist, da wirkt es zunächst ähnlich triebkräftig, wie in den Anfängen des Menschengeschlechts, allerdings mit dem Unterschiede, daß dies unter der Nach- und Mitwirkung der bis dahin bereits geschehenen Entwickelung geschieht, und zwar sowohl im Denken und Reden wie im Wollen und Handeln; und zwar wird dies triebmäßige Leben auf religiös-sittlichem Gebiet um so zuverlässiger und reiner wirken, je mehr die Seele, in welcher diese Persönlichkeit lebt, von heiliger Liebe erfüllt ist, am zuverlässigsten und reinsten, oder vielmehr unbedingt und zuverlässig also in Christo Jesu. Darin liegt denn auch um so entschiedener die Pflicht für uns beschlossen, seinen Worten zu trauen. Aber auch in Beziehung auf die anderen frommen Männer der Schrift und der Kirchengeschichte gilt das Recht und die Pflicht, uns so zu ihren Worten zu verhalten, wie ihr Verhältnis zu Gott in Christo uns die Gewähr der Reinheit und Zuverlässigkeit bietet. Allerdings wird dabei zu beachten sein, daß der Mangel originaler Triebkräftigkeit durch die an ihre Stelle getretene Reflexion nicht ersetzt werden kann. Aber es ist wahrlich keine Ehre für viele unserer Theologen, wie ja freilich auch für viele Christen überhaupt, wenn sie diese unsere Stellung zu unserem Heilande und zu unseren großen und frommen Vorgängern in der Arbeit für das Reich Gottes verkennen. Da haben die großen Philosophen der Griechen ihre Stellung doch besser begriffen. E. Curtius sagt darüber: „Der griechische Nationalstolz fühlte sich nicht verletzt, wenn man Männer wie Solon als Schüler ägyptischer Priester darstellte. Keine ehrwürdigere Seite aber hatte das ägyptische Altertum, als den Glauben an den göttlichen Ursprung der Seele, an ihre unzerstörbare Natur und persönliche Verantwortlichkeit. Der tiefe Ernst, mit welchem die Ägypter an diesem Glauben festhielten, war das Beste in ihrem Geistesleben, der Keim des Erhabensten und Großartigsten von allem, was sie gedacht und geschaffen haben. Die Griechen aber waren zu wahrheitsliebend und ihre Vorstellungen von der Natur der Seele zu schwankend, als daß sie sich dem Eindruck einer fest begründeten und von tiefer Überzeugung getragenen Unsterblichkeitslehre hätten entziehen können."

Wirkt so die gewaltige Persönlichkeit eines einzelnen Menschen und

weiterhin auch einer Volkspersönlichkeit, eines Volksganzen überwältigend und fortreißend auf die frommen Seelen der Zeitgenossen, so freilich auch herausfordernd und erbitternd auf die unfrommen u. s. w. Im weiteren Verlauf der religiösen Geschichte aber erschöpft sich, so zu sagen, die Kraft des unmittelbaren religiösen Lebens, es wird dasselbe innerhalb der entstandenen religiösen Gemeinschaft Gegenstand denkender Durcharbeitung; darunter verfällt dann in vielen Mitgliedern der Gemeinschaft die Kraft und der Ernst der persönlichen Frömmigkeit, es entsteht innerhalb derselben Haß und Bitterkeit des Kampfes über die Erkenntnis religiöser Dinge. Endlich verliert der den ganzen Verlauf des bezüglichen Geschichtsabschnittes beherrschende Gedanke seine Kraft, wie es scheint, in wesentlichem Zusammenhange mit den gesamten geistigen Bewegungen der Völker, bis dann Gott aufs neue einen Mann erweckt, in welchem ein neuer, einen weiteren Fortschritt der religiösen Entwickelung darstellender Gedanke Kraft und Leben gewinnt.

Suchen wir uns diesen Gang der religiösen Entwickelung im einzelnen noch etwas verständlicher zu machen. Wir wollen dabei zunächst einen flüchtigen Blick auf Mose werfen, dann aber uns eingehender mit Luther beschäftigen, für welchen am ehesten ein lebendiges und gemeinsames Verständnis zu hoffen sein wird.

Muß nicht Mose, dieser gewaltige Mann, der einen so tief greifenden Einfluß auf 15 Jahrhunderte geübt hat, einen Einfluß, der in seiner Trübung und Verunreinigung noch heutigestags fortwirkt, eine überaus machtvolle religiöse Persönlichkeit gewesen sein und, um eine solche zu werden, auch ein bedeutendes Maß von weltlicher Bildung (2. Mos. 2, 10, Act. 7, 20 und Ebr. 11 24), ein noch größeres Maß aber von innerer, religiöser Lebenserfahrung besessen haben? Wenn es uns gelänge, in religionsphilosophischer Weise die Entwickelung der einzelnen, in dem Wirken des Mose innig verbundenen und lebendig sich kund gebenden Gedanken nach ihren fortschreitenden Stufen zu erkennen, so würde damit auch ein neuer, wahrscheinlich zu positiveren Ergebnissen führender Gesichtspunkt für die Kritik des Alten Testaments gefunden. Denn die Ergebnisse, noch viel mehr die Verwertung der geschichtlichen Forschungen sind vielfach abhängig von den die Forscher, ihnen bewußt oder unbewußt, beherrschenden geschichtsphilosophischen Anschauungen; und daß auch unsre negativen Kritiker bei der Gewinnung und Wertung ihrer geschichtlichen Anschauungen auch von geschichtsphilosophischen Gesichtspunkten sich leiten lassen, dürfte kaum in Abrede gestellt werden können. — Doch wenden wir uns zu Luther.

Die Reformation der Kirche war längst als notwendig anerkannt und auch von vielen einzelnen frommen Menschen wie von ganzen Gemeinschaften, auch von Kirchenversammlungen, ja von einzelnen Päpsten angestrebt worden. Aber alle Versuche waren fehlgeschlagen. Warum? Wie die Religion (d. h. die Religiosität) zunächst ein inneres Leben ist, aus welchem die einzelnen Erweisungen, auch die

im Denken, nur erst als Früchte hervorgehen, und wie jede wahre Reformation nur aus einem neuen geistigen (religiösen) Leben, welches in einer einzelnen Persönlichkeit zur Erscheinung kommt, hervorgeht, so konnte auch die kirchliche Reformation nur dadurch bewirkt werden, daß Gott einen Mann erweckte, der als ein religiöser Genius dieses Leben in sich trug, und zwar nicht in allgemeiner, unbestimmter Form, sondern in derjenigen, welche durch das Verhältnis zu dem bisher die Kirche beherrschenden Gedanken als Fortbildung oder Ergänzung desselben bedingt war. Für die Beurteilung dieses Verhältnisses kommt es aber darauf an, die Reformation nicht nur als Gegenbewegung gegen die bis dahin in der römischen Kirche herrschende religiös-sittliche Verderbnis aufzufassen, sondern auch als eine Gedankenbewegung und einen Gedankenfortschritt in der Entwickelung der ganzen christlichen Kirche. Denn die Reformation ist nicht nur eine Gegenbewegung gegen jene Verderbnis, auch nicht nur eine solche gegen die römischen Irrtümer und Mißbräuche. Beides mag sie für das Bewußtsein der Reformatoren gewesen sein, im tiefsten Grunde aber war sie ein Fortschritt in der Entfaltung der in der christlichen Religion liegenden Gedanken.

Dieser Fortschritt bestand in dem prinzipiellen Übergang von der Auffassung der Kirche als eines gliedlichen Ganzen von Ordnungen zur Pflege des christlichen Lebens, also vom Begriff der Anstalt, zu dem der kirchlichen Gemeinschaft als des Ausdruckes des in der Gemeinde waltenden Lebens. Der einseitigen Objektivität der katholischen Kirche gegenüber trat die einseitige Subjektivität der reformatorischen, was ja allerdings immerhin einen Fortschritt (von mehr Äußerlichem zu mehr Innerlichem), andrerseits aber doch eben auch wieder nur eine Einseitigkeit enthielt. Diese Hervorhebung der subjektiven Seite hätte können eine Ergänzung genannt werden, wenn es gelungen wäre, die Objektivität der katholischen Kirche und die Subjektivität der reformatorischen in das richtige Verhältnis zu einander zu bringen, sie innerlich in der Einheit eines die beiden Seiten umfassenden und enthaltenden Prinzips zusammenzufassen und aus ihr das kirchliche Leben, die kirchliche Verfassung und die kirchliche Wissenschaft zu gestalten. Das ist aber nicht gelungen, auch nicht in der reformierten Kirche, doch in dieser bei weitem mehr als in der lutherischen (in Deutschland allerdings nur in der westdeutschen reformierten, und auch da nur zum Teil). Denn der Summepiskopat der Fürsten in der lutherischen Kirche und der ostdeutschen reformierten dürfte kaum als eine bessere Einrichtung zu bezeichnen sein als der Papismus der katholischen, und die in unserem östlichen Deutschland neuerdings eingeführte Kirchenverfassung ist im Vergleich mit den urwüchsigen und geschichtlich bewährten Einrichtungen der westdeutschen reformierten Kirche nur ein äußerlich aufgepfropfter Zweig, der für das tiefergehende kirchlich religiöse Leben kaum eine heilsame Frucht bringen wird, vielleicht aber ebenso große, vielleicht noch größere Gefahren für dasselbe in sich birgt, als das allgemeine Wahlrecht für den Staat. Die Aufgabe für uns als wissenschaftlich gebildete Christen

kann nur die sein, an einer zunächst gedankenmäßigen wissenschaftlichen Verbindung der einander gegenüberstehenden, sich aber ergänzenden Prinzipien der evangelischen und katholischen Kirche zu arbeiten; für uns als Lehrer aber die, für die religiöse Erbauung der Gemeinden nach den kirchlich gegebenen Verhältnissen zu wirken, in der Hoffnung, daß, wenn die Zeit erfüllt sein wird, Gott den Mann schon erwecken wird, der, als der Träger des höheren Gedankens und als der lebensvolle Ausdruck desselben, der Quell eines neuen religiös-kirchlichen Lebens und einer neuen kirchlichen Gestaltung zu werden vermag.

Kehren wir von dieser Ausführung zurück zu dem Gedanken, von welchem wir ausgegangen sind. Daß die Weiterentwickelung von der katholischen zur reformatorischen durch die Persönlichkeit Luthers erfolgt ist, wird kein Evangelischer bestreiten. Daraus aber ergiebt sich dann auch weiter, daß das neue religiöse Lebensprinzip, welches er nach Gottes Willen zur Geltung zu bringen hatte, sich bewähren mußte im Kampf mit dem bisher herrschenden Prinzip und mit dessen bis in seine letzten Folgerungen ausgesponnenen erkenntnismäßigen, sittlichen und anstaltlichen Formen; und zwar hatte er diesen Kampf nicht zunächst nach außen hin, sondern in sich selbst durchzukämpfen; und nur als er diesen inneren Kampf siegreich bestanden hatte, konnte er die erforderliche Festigkeit, Zuversicht und Freudigkeit besitzen und bewahren im Kampf gegen die von außen kommende Gegenbewegung. Auch war der eine wie der andere Kampf nicht darauf gerichtet, etwas Neues zu bringen und zu stiften, sondern darauf, die bestehenden Mißverhältnisse nach Maßgabe des in ihm waltenden Lebens umzubilden. Luther ist nicht aus der katholischen Kirche ausgetreten, sondern von ihr ausgestoßen worden. Ähnlich wird es voraussichtlich auch geschehen bei dem weiteren Fortschritt, bei der neuen Gestaltung der christlichen Kirche, welche wir von einer prinzipiellen Vereinigung des evangelischen und katholischen Kirchenprinzips erhoffen. Die neue Gestaltung wird dann den Vertretern des bisherigen Zustandes der beiden noch getrennten Kirchen voraussichtlich so zuwider sein, daß ihr Vertreter ebenso behandelt wird, wie Luther seiner Zeit von den damaligen Vertretern der katholischen Kirche. Das alles aber wird erst geschehen, wenn die reformatorische Kirche das von ihr vertretene einseitige Prinzip völlig dargelebt haben wird. Das führt uns auf den dritten Punkt, daß nämlich das subjektivistische Prinzip der reformatorischen Kirche sich in den nun fast 400 Jahren der Geschichte seiner Entfaltung nach verschiedenen Seiten hin, die wieder als Ergänzungen zu einander anzusehen sind, mehr oder weniger einseitig dargestellt hat. Auf die Zeit der einseitigen dogmatischen Orthodoxie folgte die Zeit des Pietismus, dann die des Rationalismus, dann die des sog. neu erwachten Glaubenslebens. Dabei ist zu bemerken, daß in der Geschichte jeder dieser Richtungen sich eine dreifache Periode unterscheiden läßt, die des Emporstrebens, die der Blüte und die des Absterbens, in der Weise, daß das Emporstreben der neuen Richtung gleichzeitig mit dem Absterben der alten stattfand. Zugleich aber beobachten wir dabei, daß jede diese

Richtungen in der Zeit ihres Absterbens oft recht wenig geistliche, aber natürlich vergebliche Versuche machte, sich aufrecht zu halten und die neue Richtung möglichst auch gewaltsam zu unterdrücken. Natürlich gilt das alles nur in den rohesten Umrissen, da die Gestaltung des geschichtlichen Verlaufs im einzelnen in sehr mannigfaltiger Weise verlaufen ist. Auch unsre bisher blühende Richtung des neuerwachten Glaubenslebens scheint im Absterben begriffen zu sein. Ob die reformatorische Kirche noch eine neue Seite ihres Begriffs zur Entfaltung bringen wird oder ob sie sich ausgelebt hat und nun eines neuen großen reformatorischen Umschwungs zu gewarten hat, einer neuen kirchlichen Gestaltung aus einem Prinzip, welches die Einheit des subjektiven und objektiven Prinzips der reformatorischen und katholischen Kirche darstellt und zur Entfaltung bringt: darüber können wir nicht reden, das muß die fernere Geschichte der Kirche an den Tag bringen. Daß der Kampf des dann Neuen mit dem Alten ein viel heftigerer werden wird als der der verschiedenen Richtungen innerhalb der evangelischen Kirche unter einander, dürfte daraus zu vermuten sein, daß dann offenbar viel prinzipiellere Gegensätze gegeneinanderstehen werden, Gegensätze, deren Prinzipien aber immer noch als Darstellungen der in dem allgemeinen christlichen Prinzip enthaltenen Richtungen sich erweisen werden. Wir an unserm Teil erkennen als das Prinzip der neuen reformatorischen Bewegung das des Reiches Gottes, ein Prinzip, das dann in seiner allgemeinen kirchengeschichtlichen Entfaltung freilich wiederum durch verschiedene Stufen als Entfaltungen von (sozusagen) Unterprinzipien sich darstellen wird. Ob aber unser Volk dann Träger dieser neuen Periode der Kirchengeschichte sein wird, oder ob es als Volk ausgelebt, seine Kraft erschöpft haben wird, und ob ein anderes Volk, etwa die Russen oder die Nordamerikaner, die Träger sein werden, wer kann das wissen? Dazu kommt noch eins. Man hat in neuerer Zeit und u. E. auch mit Glück versucht, die in Luther und seiner Reformation zu Tage getretenen religiösen Bewegungen im Zusammenhange zu betrachten mit den gleichzeitigen Bewegungen auf anderen Gebieten des Volkslebens und dem Gesamtzustande der deutschen Volksseele. Wir können uns hier darauf nicht weiter einlassen, möchten aber darauf hinweisen, daß der Subjektivismus der reformatorischen Kirche sich ganz besonders auch in der einseitigen Fassung des materialen Prinzips der evangelischen Kirche zeigt, welche das religiöse Bedürfnis und dessen Befriedigung nur in dem Verhältnis des einzelnen Christen zu Gott in Christo sucht. Es ist das der religiös-kirchliche Ausdruck für den damaligen Zustand der deutschen Volksseele und des deutschen Volkslebens überhaupt, welcher uns eine zunehmende Zerstückelung, Zerfahrenheit und Vereinzelung der bis dahin bestandenen größeren, in sich viel inniger verbundenen Gemeinschaftskreise offenbart. Im Gegensatz dazu können wir vermuten, daß die zunehmende Einigung des deutschen Volkes, die Überwindung der Zerstückelung auch auf dem Gebiete des religiösen Lebens, immer mehr das Verständnis für den Begriff des Reiches Gottes öffnen

wird. Schon die ersten Anfänge der Regung eines einheitlichen Bewußtseins im deutschen Volke, wie wir sie zur Zeit des großen Kurfürsten und noch mehr zur Zeit des großen Friedrich finden, sind die Vorboten auf das, was auf religiösem Gebiete der große Theologe Bengel und weiterhin der Rationalismus, jeder in seiner Weise, anstrebte, jener, indem er den Begriff des Reiches Gottes als den Hauptgesichtspunkt für die theologische und kirchliche Entwickelung bezeichnete, dieser, indem er eine größere Gleichgiltigkeit gegen die dogmatischen Unterschiede herbeiführte. In unserem Jahrhunderte sind es ganz besonders die Freiheitskriege gewesen, welche das Vaterlandsgefühl mächtig weckten und so auch die Geneigtheit für die Unierung der lutherischen und reformierten Kirche vorbereiteten. Sollte nicht die noch weiter vorgeschrittene politische Einigung Deutschlands auch auf dem religiösen Gebiet die Sehnsucht nach immer weiterer Vereinigung der Konfessionskirchen und das Verständnis für eine solche erwecken? Doch wir brechen hier ab mit der Darlegung solcher Zukunftsgedanken und Hoffnungen, die bei allem Schönen, Lieblichen und Herrlichen, das sie uns vor Augen stellen, doch auch die Möglichkeit, ja Wahrscheinlichkeit, ja, wie einmal alle menschlichen Dinge verlaufen, die Notwendigkeit schwerer und gewaltiger Kämpfe in Aussicht stellen. Zuvor aber muß, damit ein entscheidender Fortschritt geschehe, der Einheitsgedanke Gestalt gewinnen, muß Fleisch werden in einem einzelnen Manne, von welchem (etwa wie der politische Einheitsgedanke von Bismarck) dann das neue kirchliche Leben dargestellt werden und ausgehen wird wie das reformatorische von Luther. Und andrerseits muß auch das ganze Volksleben in seiner Tiefe von der Macht dieses Gedankens und von Sehnsucht nach seiner Verwirklichung ergriffen werden. Beides aber, die göttliche Gabe des Mannes und die der erforderlichen Stimmung der Volksseele werden mit einander gegeben werden: denn Gott ist es, der die eine und die andere verleiht. Freilich wahrscheinlich erst nach schweren Heimsuchungen. Denn wenn auch überall Knospen zum Erblühen und Heranreifen solcher Zeit vorhanden sind, so geht doch zur Zeit durch unser ganzes Volk, hoch und niedrig, reich und arm, gebildet und ungebildet, kirchlich und unkirchlich ein Zug der Weltförmigkeit, der es nicht zu der erforderlichen Tiefe in den Reich-Gottes-Gedanken und zu einem lebenskräftigen Ergriffenwerden von demselben kommen läßt. Hier wird vielleicht, ja wahrscheinlich erst ein schwereres Gericht Gottes über unser ganzes Volk diesem die Augen und das Herz aufthun.

Doch ist freilich noch eine andere Möglichkeit denkbar. Daß der Reichgottesgedanke in einem Menschen zur lebendigen persönlichen Erscheinung kommen wird, ist uns allerdings so gewiß wie die Überzeugung, daß Zinzendorf durch seine Person und seinen Wandel, seine Worte und seine Werke ein Prophet auf diesen Menschen gewesen ist. Aber da entsteht dann weiter die Frage: Ist Zinzendorf es auch gewesen durch seine Schicksale, durch die Behandlung, welche

er vonseiten der Landeskirche erfahren hat? Wird vielleicht auch seiner Zeit die evangelische Kirche sich auf sich selbst besinnen, wie vor 150 Jahren die lutherische Kirche sich besann, als sie den verbannten Zinzendorf zurückrief? Wohl der evangelischen Kirche, wenn sie die dann ihr dargebotenen Lebenskräfte nicht von sich stößt, sondern sie sich zur Erneuerung und Belebung dienen läßt! Das wäre eben der denkbar günstigere Fall. Andernfalls würden die den kirchlichen Fortschritt tragenden Kräfte in einer neuen selbständigen Gemeinschaft — in unserm Volke oder anderwärts — ihre Verwirklichung suchen. Fromme Christen wird es freilich dann ebenso weiter in der reformatorischen Kirche Luthers geben können und auch wirklich geben, wie dies jetzt in der katholischen Kirche der Fall ist; es wird die lutherische Kirche auch in derselben Weise von der neuen Gemeinschaft segensreich beeinflußt und befruchtet werden können, wie es die katholische Kirche von der evangelischen erfahren hat, wie es auch innerhalb engerer Schranken von der Brüdergemeinde auf die evangelische Kirche geschehen ist: aber, wie gesagt, die den kirchlichen Fortschritt tragenden Kräfte werden dann ebenso wenig mehr in der evangelischen wie jetzt in der katholischen zu finden sein. Man wird uns nicht dahin mißverstehen, als meinten wir mit dem kirchlichen Fortschritt irgend welche Nachgiebigkeit gegen unbiblische, unevangelische Lehre oder gegen leichtfertige Lebensauffassung. Denn wenn wir auch der Meinung sind, daß jeder Fortschritt in der christlichen Erkenntnis die bisher von der Kirche gewonnene in eine etwas andere Beleuchtung stellen wird, daß die verschiedenen Zeiten auch verschiedene Lehren in den Vordergrund, in das Bedürfnisbewußtsein rücken werden, ja daß auch manche Mißbildung einzelner Lehrauffassungen abgethan werden wird, daß endlich auch das christliche Leben eine Vertiefung und Erneuerung erfahren wird: so sehen wir den Fortschritt doch gerade in einer viel schärferen Scheidung von allem weltlichen Wesen in Erkenntnis und Leben einerseits, wie in einem selbstloseren und selbstverleugnenderen, opferwilligeren, duldsameren Verhalten gegen die noch nicht Gewonnenen oder die Entfremdeten. Wie es eine ganz unrichtige Auffassung von dem Verhältnis der evangelischen zur katholischen Kirche ist, daß es in jener den Christen leichter sei, ihrem Christenberuf nachzukommen, als in der katholischen, so wird auch jeder Fortschritt in der Entwickelung der Kirche neue, höhere Anforderungen an ihre Mitglieder stellen. Wenn die Geschichte wirklich die lebendige Erfüllung des Lebens Christi in der Gemeinde sein soll, wie die Geschichte des Hauptes sich im Leibe wiederholen muß, wenn die Kirche, die christliche Gemeinde sein soll und muß die Fülle des, der alles erfüllt: so folgt daraus *erstens*, daß für einen rechten Christen mit dem Fortschritt seines geistlichen Lebens sich auch immer schwerere Aufgaben, aber auch die Kraft und Willigkeit finden werden, diese Aufgaben zu erfüllen, und *zweitens*, daß mit jedem Fortschritt der Kirche in der Erkenntnis auch die Größe der Forderungen an ihre Mitglieder wächst, allerdings gleichfalls auch die Willigkeit und Kraft sie zu erfüllen. Das alles aber wird

unserem natürlichen, fleischlichen Leben nicht leichter, sondern schwerer werden. Wie die Leiden des Herrn Jesu mit dem weiteren Verlauf seines Lebens bis zu Gethsemane und Golgatha sich gesteigert haben, seine Erniedrigung immer tiefer geworden ist, wie dann allerdings auch seine Erhöhung zu Ostern und Himmelfahrt herrlicher geworden, so hat auch die christliche Gemeinde denselben Verlauf ihrer Geschichte zu erwarten; denn der Haß und die Erbitterung der Welt, d. h. aller weltlich, fleischlich Gesinnten wird mit jeder neuen Stufe ihrer Entwickelung sich steigern. Das ist das zukünftige Geschick der christlichen Gemeinde auf Erden nach der Lehre der heiligen Schrift. Denn blicken wir von dem, was wir über Luther und die reformatorische Kirche gesagt haben, auf den Herrn Jesus und die ganze Kirche, so bedarf es keiner weiteren Ausführung, daß alles, was von Luther gilt, in dem Maße in Christo völliger geschehen sein muß, als der Herr höher steht als Luther: die alte Zeit hatte sich ausgelebt; es kam ein neues Prinzip in die Welt, welches aber doch nur die Vollendung der bisherigen Entwickelung des Menschengeschlechtes war; denn der Sohn Gottes, durch den die Welt gemacht ist, hatte ja auch die Juden und Heiden regiert. Dieses Prinzip mußte der Herr Jesus zunächst in sich durchringen und durchkämpfen (wie wird uns so sein inneres Leben so ganz anders verständlich!), er mußte es auch im Kampfe nach außen bewähren, mußte ausgestoßen werden u. s. w. Die Geschichte der christlichen Kirche ist nun die allseitige Darstellung des in Christo erschienenen und in seiner Person vollendeten religiösen Lebens für die verschiedensten Volksindividualitäten, Volksentwickelungsstufen, Lebensgebiete und Lebenskreise, deren Häupter und Führer jeder an seinem Teil, ähnlich wie Luther, das Leben Christi nacherlebt haben und nacherleben werden bis zur Vollendung des Reiches Gottes in der Ewigkeit. Es hat aber der Gedanke des Reiches Gottes auch vor der Erscheinung Jesu auf Erden für das Altertum seine politische Vorbereitung gehabt in der Welt- und Kulturgeschichte seit Alexander dem Großen und im römischen Reich, und früher schon, wenn auch weniger offenbar, in der babylonischen Gefangenschaft einer- und in Sokrates und in den von ihm ausgegangenen philosophischen Schulen andrerseits; denn was den Sokrates im tiefsten Grunde für die Griechen unverständlich machte und seinen Tod herbeiführte, war der über das Griechentum hinausgehende Geist seiner Philosophie; und die babylonische Gefangenschaft wie die Ausbreitung der Juden über die ganze damals bekannte Erde, sowie der Hellenismus als Frucht der philosophischen Verbindung von Judentum und Griechentum und die Religionsmengerei in Rom öffneten die Augen der Juden wie der Griechen und Ungriechen über die Engigkeit und Engherzigkeit ihrer bisherigen Auffassung von dem Verhältnis der Völker untereinander.

(Schluß folgt.)

# II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

## Heimatkunde der Stadt Soest i. W.,

### zum Teil in ausgeführten Lektionen

von Dr. Benkert, Seminarlehrer in Soest.

### Einleitung.

Ihr alle kennt die Geschichte „Wie Gott der Herr Abraham in's Land Kanaan sendet.“ Wie heißen die Worte, die der Herr zu Abraham sprach? („Gehe aus . . . . will“.) Das Land, worin seine Eltern gewohnt hatten, wo er aufgewachsen war, sollte er verlassen und in ein fernes, fremdes Land ziehen. Dort kannte er niemand, hatte weder Verwandte noch Freunde daselbst. Wie wird dem Abraham da wohl zu Mute gewesen sein? Alles mußte er ja, was ihm seit seiner Kindheit lieb geworden war, nun mit einem Male aufgeben: er hatte kein Heim mehr. Wie können wir auch sagen statt „Heim“? In der Heimat aber, bei den Eltern, den Geschwistern und Freunden, ist es am schönsten.

In der Heimat ist es schön!
Wo die Lüfte reiner weh'n,
Wo des Baches Silberwelle
Murmelnd hüpft von Stell' zu Stelle.
Wo der Eltern Häuser steh'n,
In der Heimat ist es schön!

So wollen wir denn nun *unsere* Heimat genauer kennen lernen, wollen erfahren, wie es darin aussieht, wie schön es da ist. In welchem Orte wohnst du? Welches ist also dein Heimatort? Da wohnen auch deine Eltern, deine Geschwister und Spielgenossen. Wie heißt nun wohl die ganze Gegend, in der dein Heimatort liegt? Auch unsere Stadt liegt in derselben Gegend. Wir alle, die wir hier sind, wohnen also in derselben Gegend, wir haben mithin dieselbe „Heimat.“

### I. Das Schulhaus und seine Umgebung.

#### A. Die Schulstube.

##### 1. Der Grundriß der Schulstube.

Wohin geht ihr am Morgen, wenn ihr gebetet habt zu Hause, euch rein gewaschen und Kaffee getrunken habt? Ein jeder begiebt sich dann ruhig in seine Schulstube (Klasse). Sieht es in unserer Schulstube ebenso aus wie in eurer Stube zu Hause? Was ist hier aber doch ebenso wie bei euch zu Hause? Auch unsere Schulstube ist von 4 Wänden eingeschlossen. Wie können wir auch sagen statt „eingeschlossen“, weil nach allen 4 Seiten hin das Ende, die Grenze des Zimmers ist? (Es ist „begrenzt“.) Auch nach unten und oben hin ist das Zimmer begrenzt. Wie heißt die Begrenzung von unten nach oben hin? Nach welchen Richtungen hin ist also unser Schulzimmer begrenzt? Welches sind mithin seine Ausdehnungen? (Länge, Breite, Höhe.) (Zusammenfassung.)

Nennt nun Gegenstände hier im Schulzimmer, die ihr nicht zu Hause habt. Wozu dienen die Bänke, die Tafel u. s. w.? Zu welchem Zwecke also kommt ihr hierher? — Vergleicht nun einmal die Größe des Schulzimmers mit eurer Wohnstube. Wer kann gleich sagen, um wieviel das Schulzimmer größer ist als die Wohnstube zu Hause? Das müssen wir erst ausmessen. Womit messen wir die Länge, die Breite, und Höhe? (Erklärung bezw. Wiederholung des Metermaßes.) Nun wollen wir eine Längswand unseres Schulzimmers messen. Warum brauchen wir die andere Längswand nicht zu messen? Sie ist (8 m) lang. Die Breitseite beträgt (5 m). Und die Höhe? (Nicht erreichbar.) Die lassen wir vorerst beiseite. — Jetzt wollen wir unsere Schulstube nach Länge und Breite auf die Wandtafel zeichnen (die Wandtafel ist wagerecht gelegt). Länge, Breite? (8 m, 5 m.) Wir sehen, das geht nicht; die Tafel ist viel zu klein. (Hinweis auf bildliche Darstellungen: Tiere, Häuser u. s. w.) Wir müssen also die Zeichnung kleiner machen als die Schulstube in Wirklichkeit ist; sagen wir zehnmal so klein. Wie lang wird dann die Längsseite, die Breitseite des Bildes? Wir haben somit ein um das zehnfache kleineres Maß (Maßstab) angewandt. Das drücken wir so aus 1 : 10 m. Was heißt 1 : 20 m u. s. w.? (Zusammenfassung.)

Was kleiner ist, ist auch meist jünger. Denkt an den jungen, kleinen Baum und an einen hohen alten, an ein kleines Kind und einen Erwachsenen. (Verkleinerter Maßstab also = „verjüngter Maßstab".) Seht euch noch einmal die Längswände unseres Schulzimmers an? Was fehlt noch auf dem Bilde? — Wie viel mal kleiner müssen wir auch die Thür, die Fenster machen auf der Tafel? (Einzeichnen.) Dies ist also das Bild unseres Schulzimmers. Wir haben aber nur den Fußboden, den Grund des Schulzimmers mit Fenstern u. s. w. dargestellt, man sagt auch „gerissen". Das ganze Bild können wir daher auch „Grundriß" nennen. (Verhältnis des „Grundrisses" zur Wirklichkeit . . . . wiederholen.) (Zusammenfassung.)

Es fehlen nun aber noch eine Menge Dinge auf unserem „Grundriß", die ihr hier im Schulzimmer seht. Auch diese wollen wir einzeichnen. — Wie müssen wir den Kopf wenden, um den Fußboden des Schulzimmers zu betrachten? Nun wollen wir einmal alle Gegenstände in unserem Schulzimmer von oben betrachten. Geht das so ohne weiteres? (Ofen, Pult u. s. w.) Da müssen wir uns denn denken, wir befänden uns über alle den Dingen. Welches Tier schaut so von oben aus der Luft herab auf Felder und Wälder, Menschen und Häuser? Denkt euch also an die Stelle des Vogels, dann betrachtet ihr die Bänke, das Pult u. s. w. von oben, wir sagen: aus der „Vogelschau". Wie erscheinen da wohl . . . .? (Die Gegenstände werden gemessen, auf den verjüngten Maßstab gebracht und unter steter Mitarbeit der Kinder eingezeichnet.) Das also ist das Bild („Grundriß") unseres Schulzimmers mit Bänken, Pult u. s. w. (Zusammenfassung.) (Es folgen nun Übungen im Bestimmen der Lage der einzelnen Gegenstände zu einander in der Wirklichkeit und auf dem „Grundriß".) (Gesamtzusammenfassung.)

Aufgaben: Zeichnet 1. die Schulstube in dem Maßstabe 1 : 100, 2. eure Wohnstube dsgl. u. s. f. (Es genügen die bescheidensten Ausführungen.)

2. Die Orientierung in der Schulstube.

„Die Sonn' erwacht;
Mit ihrer Pracht
Erfüllt sie die Berge, das Thal . . .“

Wer kennt noch ein anderes schönes Lied von der Sonne und dem Schützen (Jäger)?

„Mit dem Pfeil, dem Bogen,
Durch Gebirg' und Thal
Kommt der Schütz' gezogen
Früh am Morgenstrahl . . .“

Wann zieht der Schütze (Jäger) aus? Eben erst ist die Sonne aufgegangen. Wer hat schon einmal die Sonne aufgehen sehen? Da heißt es, früh aufstehen. Bevor die Sonne selbst erscheint, färbt sich der Himmel rot. Wie nennt man dieses Rot des Morgens am Himmel? („Morgenrot, Morgenrot, leuchtest mir zum frühen Tod?“) So nennt man auch die Stelle selbst am Himmel, an der die Sonne des Morgens erscheint, „Morgen“. Zeigt nun die Stelle, an der die Sonne heute Morgen sichtbar war, als ihr zur Schule gingt, wo wir sie eben draußen gesehen haben. (NB. Hier wie bei den folgenden Ausführungen sind Hinweise im Freien vorausgegangen. — Auch kann gegebenenfalls an das Hineinscheinen der Sonne in das Schulzimmer angeknüpft werden.) — Welche Wand unseres Schulzimmers liegt nun nach Morgen. Auf gleiche Weise wird der Begriff „Abend“ (Abendrot), „Mittag“ gewonnen. (Zusammenfassung.) Um welche Zeit ist die Sonne ganz verschwunden? Wenn sie auch da wäre, ihr sähet sie doch nicht — weil ihr alle schlaft. In welcher Richtung befindet sie sich da wohl? Seht her! Am Morgen steht die Sonne hier, am Mittag da, am Abend dort. In welcher Richtung muß sie sich dann wohl des Nachts befinden, wenn sie am andern Morgen wieder hier erscheinen soll? Nun sagten wir nicht Tag, sondern „Mittag“, also . . . . Nun nennt alle 4 Richtungen am Himmel („Himmelsrichtungen“). Übungen wie oben.

Statt „Morgen“ u. s. w. sagt man auch „Osten“ u. s. w.; man schreibt gewöhnlich nur den Anfangsbuchstaben (Eintragen, dsgl. die Nebenrichtungen, die leicht gewonnen werden). Jetzt wird die Tafel aufgehängt. (Es ergiebt sich: N. liegt oben u. s. w.) (Gesamtzusammenfassung.)

Aufgaben: Schreibt auf: 1. die 4 Hauptrichtungen und die Nebenrichtungen in abgekürzter Weise, 2. in welcher Richtung die Fenster liegen u. s. f.

B. Das Schulhaus.

Der Grundriß entsteht in gleicher Weise durch gemeinsame Arbeit wie oben. Ergebnis: Je größer der darzustellende Gegenstand, desto kleiner muß der anzuwendende Maßstab sein. — Üben und Aufgaben wie oben. — Vorarbeiten: Besprechen der übrigen Räume des Schulhauses nach Zweck und Lage zu dem bereits bekannten Schulzimmer wie besonders ihrer Himmelsrichtung nach. (Üben!) Einige Gesichtspunkte: Die Besprechung des Daches nimmt Rücksicht auf die spätere Gewinnung des Begriffes „Berg“. An den Begriff „Vogelschau“ werden größere Anforderungen gestellt, insofern Dach, Decken u. s. w. bis auf die Grundmauern („Umfassungsmauern“) wegzudenken

sind. Dem Messen geht das Abschreiten voraus; das so gewonnene Resultat wird auf Meter übertragen. (Ein durch Kreidestriche festgelegter Schritt = . . . m.) Das Üben hat besonders die Lage nach den Himmelsrichtungen zu betonen, in Form von Rundgängen u. s. w.

C. Die nächste Umgebung des Schulhauses.

Der Gang ist auch im folgenden allgemein der bisher eingehaltene. An Stelle des Messens, bezw. Abschreitens tritt allmählich ausschließlich das Abschätzen. Eine abgegrenzte Strecke (10, 20 m) wird durch fleißiges Üben geläufig gemacht. — Die Ausdehnung der „nächsten Umgebung" beschränkt sich auf den Schulplatz, dessen Abgrenzung durch Häuser, Mauern, Straße u. a. gegeben ist, mit Hinweisen auf die angrenzenden Gebiete.

Zur Belebung und zur Erleichterung der Auffassung des Bildes in seinen einzelnen Teilen trägt wesentlich farbige Kreide bei. Die Gebäude werden rot, die Rasen-, Gartenstücke, Baumkronen grün gezeichnet; für die Bezeichnung von Laubholz ist ♀, von Nadelholz ↑ geläufig.

Annähernde Form des Schulplatzes. Abschätzen desselben und nachträgliches Kontrollieren. Seine Lage, Grenzen; Gegenstände auf demselben, ihre Lage (Vogelschau). Das an Ort und Stelle gewonnene Bild entsteht in der Klasse in bekannter Weise. Ergebnis: Der Maßstab ist noch kleiner zu nehmen als früher. Nebensächliches fällt schon ganz weg. Üben, Aufgaben wie oben (Beschreibung des Weges von der Turnhalle zum Schulzimmer u. s. f.).

(Fortsetzung folgt.)

---

## Katechetische Zeitschrift.

So kündigt sich ein neues Blatt als „Organ für den gesamten evangelischen Religionsunterricht in Kirche und Schule" an, herausgegeben von A. Spanuth, Pastor in Schulenburg (Hannover). Stuttgart, Verlag von Greiner & Pfeiffer. Jährlich 12 Hefte à 32 S. Preis vierteljährlich 1,25. Ob das Bedürfnis nach einer derartigen neuen Zeitschrift ein sehr großes ist, muß sich ja zeigen; aber es ist immerhin erfreulich, daß das Interesse an der Fortbildung, um nicht zu sagen „Reform" des Religionsunterrichts schon derart wächst, daß die Unternehmer überhaupt einen solchen Versuch neben der schon bestehenden „Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht" von Fauth-Köster, die meist von Gymnasiallehrern bedient wird, der Öffentlichkeit anbieten. Namentlich sollte es uns herzlich freuen, wenn dies neue Blatt mit seiner Tendenz, energisch an der katechetischen Fortbildung der Geistlichen zu arbeiten, Glück hat, d. h. bei denen, die es nötig haben, Gegenliebe findet! Es spricht sich darüber in seinem „Geleits- und Vorwort" sehr tapfer und anerkennenswert also aus:

In früheren Jahren war die katechetische Vorbildung der Geistlichen auf der Universität meist eine unzureichende. Es ist damit, wenigstens mancherorts, besser geworden. Aber während man von den Seminaristen sagen kann: sie lernen katechisieren, ist das von den Studiosen der Theologie nur in eingeschränktem Maße zu behaupten. Einige, die besondere Neigung und Begabung dafür haben, lernen es, die andern nicht. Mit einem guten katechetischen Entwurf und einer

gut gehaltenen Katechese macht man freilich im theologischen Examen einen guten Eindruck, aber man kommt auch mit einer mittelmäßigen, gar ungenügenden Leistung durch. Mir sind solche bekannt, die keine Katechetik gehört, das katechetische Seminar nur ausnahmsweise besucht, nicht eine Katechese zur Übung gehalten haben, die von der Theorie der Frage oder der Antwort oder des Entwurfs wahrscheinlich keine Ahnung hatten, — aber gleichwohl im Examen bestanden sind. Katechetische Leistungen werden nicht mit demselben Maßstabe gemessen wie solche in den übrigen theologischen Disciplinen. Müßte nicht hier Wandel geschafft werden? Könnten nicht auf der Universität die Studiosen zur Arbeit und Übung auf diesem Gebiete kräftiger herangezogen werden? Oder duldet das die akademische Freiheit nicht? Dieser wichtigen Frage der katechetischen Vorbildung der Geistlichen möchten wir besonderes Interesse schenken. Es kommt doch nachher mit dem Eintritt in's geistliche Amt die Verlegenheit. Da ist die kirchliche Kinderlehre zu halten. Der Lehrer sitzt dabei und hat seine Gedanken über so manche katechetische Ungeschicktheit des Pfarrers. —

Und etwas wie Ernstes und Hohes, Heiliges ist es um den Konfirmandenunterricht! Was hier verfehlt wird, läßt sich später kaum wieder gut machen. Nach meiner Überzeugung ist dieser Unterricht eine der wichtigsten Funktionen des Pfarramtes. Erfordert er aber nicht katechetisches Können, katechetische Fertigkeit? — Dazu ist dem Geistlichen, bis jetzt wenigstens, die Ortsschulaufsicht übertragen. Und wenn auch früher oder später dieselbe an Fachmänner übergehen wird, so wird dem Geistlichen als solchem doch die Aufsicht über den Religionsunterricht verbleiben. Bei solcher Stellung müßte der Geistliche dem Lehrer an katechetischer Bildung überlegen sein; er müßte zum mindesten ein solches Maß derselben besitzen, das ihn zur Beurteilung der Katechese des Lehrers nicht bloß in Bezug auf den Inhalt, sondern auch auf Form und Methode befähigte. Werden nicht solche Erwägungen dem Geistlichen das Interesse an katechetischer Fortbildung nahelegen?

---

# Goldkörner.

## Wichern über Gesang und Spiel[1]).

Dem **Volksliede** und seinem Unterrichte sollte die größte Sorgfalt gewidmet werden. Es giebt nichts, was ihn auch als Unterrichtsgegenstand betrachtet, ersetzen könnte. In ihm werden alle Geisteskräfte eines vollen Chors,

---

[1]) Aus Schmids Encyklopädie des Ges. Erz. und Unterrichtswesens. 1. Aufl. 7. Band. Artikel Rettungsanstalten, S. 387 u. 392. Ich mache hierbei die Leser auf diese hervorragende Arbeit des Vaters der „Inneren Mission" dringend aufmerksam. Mancher hat ja die Gelegenheit, so einen Band der großen Schmidschen Encyklopädie zu durchblättern, aber bei der Fülle von Stoff weiß man oft nicht recht, was man vornehmen soll, wenn man nicht einen bestimmten Zweck vor Augen hat. Und gerade über eine Specialität wie „Rettungsanstalten" ein opus von 136 Seiten Lexikonformat durchzulesen — das scheint nur Fachleuten zugemutet werden zu können! Eben dieser naheliegenden Meinung gegenüber, die große Schätze ungehoben liegen läßt, weise ich auf Wicherns Artikel hin; jeder Leser wird da auf seine Rechnung kommen; die Arbeit wimmelt von den feinsten pädagogischen Bemerkungen. Übrigens ist sie in der 2. Auflage von Hensle sehr gekürzt und man kommt schon leichter damit durch. D. H.

in ihm wird alle Lust und Freude am Edelsten, was in den Herzen wach zu rufen ist, geweckt und zur mittelbaren Gesamthat vereinigt. Das zarteste, man dürfte sagen, andächtigste Gefühl im einfachen, tiefempfundenen volkstümlichen Liede, alle Begeisterung für die in Tönen sich aufschwingende Poesie der deutschen Sangesmeister junger und alter Tage, die Liebe zum Vaterland und seinen Helden, Gottes Sonne, des Sommers und der Wälder Pracht, alles erscheint in dem Gesang und in dem Zauber der harmonischen Klänge. Der sanft und stark dahinschwebende und dahinschreitende Chor erschließt sich eine neue Welt, in der selbst so tönenden, darüber hocherfreuten Jugend.

Der Gesangmeister muß der Dollmetscher dieser sich erschließenden Welt, dabei selbst ein Sänger und Dichter, ein Held und Prophet der Geschichte, ein Mitschöpfer der schönen, lautern Töne und dabei imstande sein, die Jugend mit sich zu ziehen, nicht durch phantastische Reden und Expositionen, sondern als Singmeister, der den singenden Willen wachruft und den die Musik und ihre Hoheit erfüllt.

Im **Spiel** erscheint im allgemeinen das Kind am meisten so, wie es ist. Das Spiel des Kindes ist das Produkt seiner innersten Freiheit und seines innersten Wohlbehagens. Daher der Zauber und die Macht des Spiels. Das noch jüngere Kind, namentlich das Mädchen, vertieft sich in dasselbe mit dem rührendsten Ernst. Mit seiner Puppe durchlebt es auch im Rettungshause ein ganzes Mutterleben, oft mit allen seinen Freuden, Sorgen und Nöten. Das kleine Mädchen daselbst wird, solange es irgend mag, seine Puppe haben müssen. Es giebt aber, wie in mancher Familie, so auch in unsern Häusern Kinder, die nicht spielen, nicht spielen mögen und nicht spielen wollen; unter den Knaben ist das im ganzen mehr der Fall als unter den Mädchen. Das ist fast nie ein gutes, sondern meist ein bedenkliches Symptom, das auf den innersten Stand des Gemütes zurückweist. Da gilt es die Kunst, das Kind zum Spielen zu bringen. Gesetz und Gebot helfen hier nichts. Liebe und Freude, die Mutter des Spiels, stehen in ihrem Ursprunge außerhalb des Gesetzes und sind Kinder der Freiheit. Das Kind muß demnach zu dieser spielerzeugenden Freiheit befreit werden. Das ist die Kunst des Hausvaters und seiner mit ihm arbeitenden Helfer und Helferinnen. Der ist ein unbrauchbarer Gehülfe im Rettungshause, der selbst nicht spielen und auch nicht in das Kindesleben so eingehen kann, daß er aus eignem Lebens- und Freudentrieb als Kind mitspielen mag. Das richtige Mitspielen ist ebenso wichtig und erfolgreich, als das richtige Mitarbeiten. So frei aber auch das Spiel und seine Lust ist, so muß es doch seine Ordnung haben, es darf nicht ausarten und entarten.

Laut mag es schon dabei hergehen; das Springen und Lachen und Tanzen ist hier vollberechtigt und an seinem Orte, aber alles in der Zucht des Geistes, der immer nur noch fröhlicher macht, und in Ehren der Sitte, unter deren Hut und Grenze die Bewegungen des innersten Herzens und Gewissens stehen. Alle in dem Kinde wohnende Unsitte und Zuchtlosigkeit, selbst Bosheit bricht beim Spiel ans Licht, das Mitspiel lehrt dem wehren, noch bevor es zum Ausbruch kommt. Auch im Spiel ordnet und gruppiert sich die Gemeinschaft der Kinder; es bildet bestimmte Gestalten, nach verschiedenen Landessitten so verschieden, als nach Jahreszeiten. Manche Spiele verlaufen in einem gewissen Turnus und kehren mit ihrem Scherz und scheinbaren Ernst alljährlich wieder. Die hier hervorzuhebende Seite des Spiels ist das in ihnen verkörperte Volkstümliche,

welches oft sehr provinziell, oft auch sehr allgemeiner Natur ist, aber in jedem Fall für das Kindesleben einen besonderen Reiz hat. Derartige Spiele sollen nicht bloß geduldet, sondern aufgebracht und nach der Freiheit der Kinder, die sich freilich darin nichts aufdringen lassen, gepflegt werden.

## Gedächtnis.

Ein wunderbares Gedächtnis hat kürzlich ein Rechtsanwalt, Namens Edoe, in Oberitalien bewiesen, der, einer Wette zufolge, von 6 Uhr abends eines Tages bis 2 Uhr nachmittags am nächsten Tage, also 20 Stunden hintereinander, ohne Souffleur oder irgend welche Hilfe die ganze „Göttliche Komödie" von Dante hersagte. Dieser Kraftleistung wohnte eine Gesellschaft von Gelehrten und Schriftstellern bei, welche den Vortragenden nach dem Text des Werkes kontrollierten. Die Wette wurde glänzend gewonnen, und der Gedächtniskünstler sowie seine Zuhörer erfrischten sich nach dieser Anstrengung durch ein festliches Mahl. Es wird unseren Lesern wohl bekannt sein, daß die „Göttliche Komödie" aus genau 400 Gesängen besteht und unter allen epischen Dichtwerken am wenigsten weitschweifig geschrieben ist, vielmehr sich durch Kürze der Gedanken und des Ausdrucks auszeichnet. Der verstorbene Herzog von Sermoneta wußte zwar auch das ganze Werk auswendig, aber doch erst nach dem Studium eines ganzen Lebens, während Professor Edoe dasselbe nach kurzer Vorbereitung aus Veranlassung jener Wette erreichte. Bei den Völkern der alten Kultur war ein solches Gedächtnis weniger selten, und die sämtlichen Gesänge des Homer wurden im Altertum von unzähligen Leuten auswendig gewußt; ebenso große Fertigkeit besaßen in dieser Hinsicht die indischen Priester und auch noch die humanistischen Gelehrten zur Zeit der Renaissance. Als Grund für die Abnahme des Gedächtnisses in der heutigen Zeit wird allgemein die Belesenheit unserer jetzigen Gelehrten oder der gebildeten Welt überhaupt angesehen. Der berühmte Professor Max Müller in Oxford hat einmal geäußert, das tägliche Durchlesen einer Zeitung wie der „Times" könne genügen, um das beste Gedächtnis, wie es nur je ein indischer Priester besaß, zu ruinieren.

# III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

## Neuere Sprachen.

**Encyklopädie des französischen Unterrichts.** Methodik und Hifsmittel für Studierende und Lehrer der französischen Sprache mit Rücksicht auf die Anforderungen der Praxis bearbeitet von **Otto Wendt.** Zweite umgearbeitete und bedeutend vermehrte Auflage. 2 Teile. 365 S. Hannover 1895, Carl Meyer (Gustav Prior). 1. Teil 3 M, 2. Teil 2 M.

Eine Encyklopädie des französischen Unterrichts ist für einen jeden, der aus Studien- oder Berufszwecken auf die Beschäftigung mit der französischen Sprache angewiesen ist, unentbehrlich. Das heute zur Recension vorliegende Werkchen von Wendt, welches der Verfasser als ein Produkt langjähriger praktischer Erfahrung und eingehender Beschäftigung mit der Methodik und Unterrichtslitteratur der französischen Sprache bezeichnet, kann allen Fachgenossen, insbesondere solchen, denen die größeren Werke von Schmitz, Körting und Gröber nicht zugänglich oder zu umfangreich sind, aufs wärmste empfohlen werden. Jeder Lehrer, gleichviel an welcher Kategorie von Schulen er wirkt, wird die reichste Anregung und Förderung für sein Studium und seinen Unterricht darin finden; denn des Verfassers Bestreben war darauf gerichtet, die Interessen aller Französisch lehrenden Schulen möglichst gleichmäßig wahrzunehmen. Nachdem der Ver-

fasser in der Einleitung den Wert und die Bedeutung des neusprachlichen Unterrichts geschildert und sodann einen interessanten Überblick über die Entwicklung der französischen Sprache und das Eindringen des romanischen Elements in Deutschland gegeben hat, charakterisiert er in dem Kapitel „Methodischer Betrieb der französischen Sprache" die verschiedenen Methoden des französischen Unterrichts, welche jeweilig die herrschenden gewesen sind, um in der „Angewandten Methode" als Anhänger einer besonnenen Reform das ganze Gebiet der französischen Unterrichtspraxis einer eingehenden Besprechung zu unterziehen. Am Schluß einer jeden allgemeinen Betrachtung findet sich eine Übersicht und in der Regel eine kurze, scharf pointierte Kritik der einschläglichen Litteratur. Hinsichtlich der zur Recension kommenden Bücher und Schriften sei der Wunsch ausgesprochen, in Zukunft auch den nicht zur Begutachtung eingegangenen Werken eine etwas größere Berücksichtigung zu teil werden zu lassen. Die methodischen Hilfsmittel sind nach Stufen und Anstalten gesondert. Infolge dieser Anordnung können nicht immer alle Teile desselben Buches an derselben Stelle zur Besprechung gelangen; doch ist durch zahlreiche Hinweise im Text, ein genaues Inhaltsverzeichnis und ein sehr ausführlich gehaltenes Register die schnelle Orientierung sehr erleichtert. Daß der Verfasser bei aller Selbständigkeit des Urteils in manchen methodischen Fragen, besonders solchen, die noch nicht zur vollen Abklärung gelangt sind, eine gewisse Zurückhaltung beobachtet, ist durch den Charakter und Zweck seines Werkes bedingt und findet unsere Zustimmung, weil der Lernende dadurch vor übereilten Urteilen über gewisse Werke und Erscheinungen bewahrt und selbst zu ruhiger und ernster Prüfung angeregt wird. Es ist natürlich, daß bei den raschen Fortschritten auf dem Gebiete der Theorie und Praxis des französischen Unterrichts der Büchermarkt seit der zweiten Auflage der Encyklopädie um eine Reihe bedeutsamer Erscheinungen bereichert worden ist. Wir wünschen deshalb nur, daß dem trefflichen Werke bald eine dritte Auflage beschieden sein möchte. — Befremdlich und durch die Praxis nicht bestätigt ist die Behauptung auf S. 123, daß die Mittelschulen bei ihren Schülerinnen meistens mit schwächerer Begabung zu rechnen haben als die höheren Töchterschulen. Doch soll dieses schiefe Urteil dem Verfasser mit Rücksicht auf sein amtliches Wirken — derselbe ist meines Wissens Leiter einer höheren Mädchenschule — nicht zu sehr verdacht werden. Im Inhaltsverzeichnis erscheint S. 17 zweimal; zum erstenmale ist statt dessen S. 13 zu setzen. — Die beiden Bände der Encyklopädie werden, wie das Titelblatt sagt, nicht einzeln abgegeben; der Käufer des ersten Teils ist zur Abnahme des zweiten verpflichtet.

**Französische und englische Lese- und Übungsbücher.** Es ist ein charakteristischer Zug unserer Zeit, daß in der Kontroverse über den Sprachenunterricht das formale Element, welches eine Zeitlang dem Unterricht an unseren höheren Schulen fast ausschließlich seine Bahnen vorgezeichnet hat, gegen das sachliche, das reale Element immer mehr in den Hintergrund getreten ist, und daß man in immer weiteren Kreisen die Notwendigkeit eingesehen hat, die Sprachform dem Sprachinhalt unterzuordnen. In natürlicher Konsequenz dieses Gedankens gelangte man zu der Forderung, auch im französischen und englischen Anfangsunterricht die Stoffauswahl nicht in erster Linie von sprachlichen und grammatischen, sondern vielmehr von sachlichen Gesichtspunkten abhängig zu machen, und deshalb nicht von toten Einzelwörtern oder zusammenhangslosen Einzelsätzen, die nur zur Veranschaulichung und Übung sprachlicher und grammatischer Erscheinungen dienen, auszugehen, sondern einen zusammenhängenden Sprachstoff mit einem einheitlichen und geschlossenen Vorstellungskreise von einem der kindlichen Entwicklungsstufe angemessenen Umfang an den Beginn des Unterrichts zu setzen. Durch immer weitere Anerkennung dieses Grundsatzes wurde ein großer Teil der früher gebräuchlichen Unterrichtsmittel verdrängt und dem Lesebuch eine centrale Stellung im Schulunterricht angewiesen.

Zu den allgemein pädagogischen Forderungen, denen ein jedes Lesebuch genügen muß: daß dasselbe nur der Geisteskraft des Schülers angemessene, die Jugend interessierende, inhaltlich wertvolle und sprachlich vollendete Darstellungen bringen darf, tritt bei einem französischen (englischen) Lesebuche die neue hinzu, daß dasselbe in bescheidenem Rahmen ein möglichst getreues und abgerundetes Bild französischen (englischen) Lebens biete. Wie „Imitation", „erschleichendes Verfahren", „Analogiebildung", „unbewußte Nachahmung" die methodischen Stichworte der neusprachlichen Reformbewegung wurden, so sind „Land und Leute" das Motto für die Stoffauswahl geworden. Übereinstimmend verlangen die neueren Methodiker, daß das französische (englische) Lesebuch durchaus

national sei, und daß der Schüler durch dasselbe mit dem französischen (englischen) Volk, mit seinem Denken, Reden und Thun, seiner Geschichte und Geographie, seiner Kultur und Industrie, seinen gesellschaftlichen und staatlichen Einrichtungen, seinen Sitten und Gebräuchen bekannt gemacht werde. Darum ist das in den bisherigen Lesebüchern so beliebte Anekdotenmaterial, soweit es einem fremden Volke entnommen ist, sowie das Altklassische und Orientalische möglichst fernzuhalten und ein rein französischer (englischer) Stoff, dessen Verfasser dem fremden Volke angehört, in populären und doch zugleich klassischen Musterdarstellungen zum Hauptinhalt des Lesebuches zu machen.

Mehr oder weniger kommt dieser Standpunkt zur Geltung auch in den französischen, bezw. englischen Lese-, Lehr- und Übungsbüchern, welche uns für heute zur Besprechung überwiesen sind.

**Ebener-Meyers französisches Lesebuch für Schulen und Erziehungsanstalten.** Ausgabe B in 2 Teilen. Bearbeitet von **Dr. phil. Wilhelm Knörich,** Direktor der städtischen höheren Mädchenschule und Lehrerinnen-Bildungsanstalt zu Dortmund. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior). I. Teil 1895, 1 M., II. Teil 1897, geh. 2,50 M., geb. 3 M.

I. Teil. Verfasser hat, wie die Vorrede sagt, sein Lese- und Lehrbuch als Grundlage für den Unterricht in solchen Schulen bestimmt, welche das Französische als erste fremde Sprache lehren, und dabei — wohl seiner pädagogischen Vergangenheit folgend — in erster Linie die Bedürfnisse der höheren Mädchenschule berücksichtigt. Das Werkchen beginnt mit einer Reihe von Übungsstücken zur Einprägung der dem Französischen eigentümlichen Laute; die Stoffe des folgenden Abschnitts setzen das Kind in Beziehung zu seiner Umgebung; die Erzählungen behandeln teils Vorkommnisse des täglichen Lebens, teils historische Vorgänge in Anekdotenform, letztere mit Recht nur so weit, als sie in der Erinnerung des französischen Volkes bis zur Gegenwart fortleben; das poetische Element hat in einer Reihe von kindlichen Gedichten die gebührende Berücksichtigung gefunden; die Liedchen des Anhangs kommen dem natürlichen musikalischen Bedürfnisse unserer Jugend entgegen. Wir stimmen dem Verfasser zu, wenn er Rätsel als zu schwierig und Spielereien als meist ungeeignet vom Anfangskursus ausgeschlossen hat. Außer einem Vokabularium zu den einzelnen Lesestücken, das leider in manchen nach der analytischen Methode bearbeiteten Lehrbüchern fehlt, findet sich ein ausführliches, mit großer Sorgfalt zusammengestelltes sachliches Wörterverzeichnis, an welches sich die zum Auswendiglernen bestimmten Phrasen aus dem behandelten Stoff anschließen. Ein kurzer Auszug aus der Grammatik enthält das zum Memorieren bestimmte Material. Die Zusammenstellung der im Lesebuch vorkommenden Formen unregelmäßiger Verben ist zweckmäßig, aber wegen des großen Tabellenformats unhandlich. Eine Übersicht über den für die Unterstufe in Betracht kommenden grammatischen Gehalt der Lesestücke zeigt der Induktion den Weg, welchen sie zur Gewinnung des lehrhaften Stoffs beschreiten muß; doch scheint mir eine solche Tabelle weniger in ein Schulbuch als in das Präparationsheft des Lehrers oder einen Kommentar zum Lesebuche zu gehören. Die im Inhaltsverzeichnis angeführten Namen der Autoren dürften zweckmäßig auch über oder unter den einzelnen Lesestücken stehen, weil auf diese Weise die Schülerinnen mühelos und gleichsam unbewußt nach und nach mit den Namen der bekanntesten französischen Schriftsteller vertraut werden. Die Lesestücke sind den besten in französischen Schulen gebrauchten Lehr- und Lesebüchern entnommen; die für die Zwecke des französischen Unterrichts in deutschen Schulen vorgenommenen Kürzungen und Vereinfachungen des Ausdrucks haben die Ursprünglichkeit des Originals nicht beeinträchtigt. Die meisten Stoffe lassen sich nach ihrem sachlichen Charakter und ihrer sprachlichen Form zu Sprechübungen verwenden, so daß auch diese von den Bestimmungen für das höhere Mädchenschulwesen mit Recht betonte Seite des neusprachlichen Unterrichts frühzeitig zu ihrem Recht kommen kann. Das Bedenken des Verfassers gegen die Unterhaltung über bildliche Darstellungen vermag Recensent nach seinen Erfahrungen nicht zu teilen; das Naturjahr liefert schon für das zweite und mehr noch für das dritte Tertial ein der geistigen und sprachlichen Kraft unserer Schülerinnen entsprechendes Material zu Sprechübungen.

II. Teil. Von gleicher Güte wie der erste Teil — ja denselben fast noch übertreffend — ist der für das zweite und dritte Unterrichtsjahr berechnete zweite Teil des Lese- und Lehrbuchs von Knörich. Schul- und Familienleben, Haus, Hof, Garten,

Feld und Wald, Scherz und Ernst, Poesie und Musik, heilige und Profangeschichte: kurz alle das Kind berührende und interessierende Lebensgebiete sind in den Bereich des Unterrichts gezogen worden. Die Geographie hat eine zwar bescheidene, aber für diese Stufe ausreichende Berücksichtigung gefunden. Daß auch die vier Species in reinen Zahlen wie angewandten Aufgaben in das Stoffgebiet eingeführt wurden, ist anzuerkennen, da erfahrungsmäßig gerade die Rechenübungen in einer fremden Sprache den Schülern und Schülerinnen viel Freude bereiten. Wir können es begreifen und müssen es zugleich als ein schönes Zeugnis deutschen Bienenfleißes rühmend hervorheben, daß der Verfasser zur Gewinnung des reichhaltigen Stoffes nahezu 300 Bände und Bändchen französischer Unterrichts- und Jugendschriften durchgelesen hat, um das so gewonnene Material für unsere weibliche Jugend zu verarbeiten. Für den Umfang des am Schluß des Buches gebotenen grammatischen Stoffes waren die Bestimmungen vom 31. Mai 1894 maßgebend, wonach den ersten drei Unterrichtsjahren die Formenlehre, die Hilfsverben und die einfache Wortstellung zufallen. In die Konjugationstabelle sind der Vollständigkeit wegen auch die der Oberstufe verbleibenden Verben auf re mit aufgenommen. Mit der Fassung der Regeln kann sich Recensent durchweg einverstanden erklären. Äußerst wertvoll sind die bei den einzelnen Regeln gegebenen Hinweise auf die entsprechenden sprachlichen Erscheinungen des Lesestoffs; sie bieten dem Lehrer ein reiches Anschauungs- und Beweismaterial für die Wort- und Formenlehre wie für die Elemente der Syntax. Im Vokabularum hat der Verfasser die Gruppierung des ersten Teils verlassen und die Wörter in alphabetischer Reihenfolge aufgeführt. Hier wäre es unsers Erachtens am Platze gewesen, die figurierte Aussprachebezeichnung eintreten zu lassen, um die Schülerinnen auf den Gebrauch eines großen, mit phonetischen Transskriptionen versehenen Lexikons vorzubereiten. Unser Schlußurteil lautet: Das Lehr- und Lesebuch von Dr. Knörich ist ein treffliches Unterrichtsmittel, das sich den besten Erzeugnissen ähnlicher Art ebenbürtig zur Seite stellen darf und allen Freunden der analytischen Methode zur Einführung in Mädchenschulen warm empfohlen werden kann.

**Lese- und Lehrbuch der französischen Sprache für die Unterstufe.** Von **Arnold Ohlert,** Oberlehrer. Ausgabe A. Zweite, unveränderte Aufl. Preis broch. 0,60 M., geb. in Gzl. 1 M. Hannover (Hinüberstr. 18) und Berlin SW. 19 (Krausenstraße 39) 1896, Carl Meyer (Gustav Prior).

**Französisches Lesebuch für die Mittel- und Oberstufe höherer Lehranstalten.** Von **Arnold Ohlert,** Oberlehrer. 2. Aufl. Preis broch. 1,60 M., geb. in Gzl. 2 M. Ebenda.

Selten hat wohl ein Schriftsteller in der pädagogischen Welt so schnelle und fast ungeteilte Anerkennung gefunden wie Ohlert, der zwar nicht als der Begründer, aber zweifellos als einer der wichtigsten Förderer der neusprachlichen Reform, besonders auf dem Gebiete der Methodik des französischen Unterrichts bezeichnet werden darf. Fast alle seine Werke, mögen dieselben nun in den allgemeinen Bildungskampf der Gegenwart eingreifen oder mehr die theoretisch-praktische Seite der neusprachlichen Methodik behandeln, sind — wenn wir von einzelnen eingefleischten Vertretern des humanistischen Princips absehn — von der gesamten pädagogischen und insbesondere der neusprachlichen Fachpresse aufs freudigste begrüßt und aufs günstigste beurteilt worden. Wir können uns deshalb heute damit begnügen, auf die unveränderte zweite Auflage der oben genannten allgemein bekannten Lehrbücher empfehlend hinzuweisen. Die glückliche Auswahl und Reichhaltigkeit des Stoffs, die sprachlich vollendete und doch zugleich einfache Ausdrucksweise, der sittliche Gehalt der Lesestücke, ihre Verwendbarkeit für Konversationsübungen wie für elementare grammatische und syntaktische Belehrungen, ein reiches, zum Auswendiglernen geeignetes Material — alles das wird dem Lesebuch für die Unterstufe zu den alten Freunden neue gewinnen. Auch das für Mittel- und Oberstufe bestimmte Lehrbuch, welches zum Teil ganz neue Stoffe in den französischen Unterricht an deutschen Schulen einführt und — soweit es im Rahmen eines Schulbuchs möglich ist — ein getreues kulturhistorisches Bild unseres westlichen Nachbarlandes bietet, wird von manchem Lehrer gern zur Unterlage des Sprachunterrichts benutzt werden. Zwar überläßt Ohlert, da er nur den Sprachstoff bietet, die methodische Durcharbeitung und die rationelle Verbindung zwischen Lehrstoff und Grammatik dem Lehrer; er setzt aber zielbewußte und methodisch geschulte Lehrkräfte voraus. Solchen, aber auch nur solchen sind Unterrichtsmittel von der Art des Ohlertschen Lesebuchs zu empfehlen. Pädagogische Dilettanten und Schmetterlingsnaturen mögen lieber in dem breiten und ausgetretenen Geleise des herkömmlichen Lehrverfahrens einherwandeln. — Die Vokabeln sind nicht

wie bei Knörich nach den einzelnen Kapiteln gruppiert, sondern schon im ersten Übungsbuch alphabetisch geordnet, so daß dem Schüler die Aufgabe des Präparierens zufällt. Müssen wir eine solche Aufgabe für den Anfangsunterricht in Mädchenschulen als zu schwierig erklären, so fallen unsre Bedenken im Blick auf die Knabenschulen, in denen der französische Unterricht im allgemeinen 2 Jahre später, also erst bei größerer geistiger Reife beginnt. Die phonetische Aussprachebezeichnung ist grundsätzlich aus dem Wörterbuche ausgeschlossen worden, da, wie der Verfasser sagt, in den neuen Lehrplänen eine tüchtige lautliche Schulung angeordnet ist. Giebt es aber nicht trotz derselben eine ganze Reihe von Fällen, in denen der Schüler über die Aussprache eines Wortes zweifelhaft sein kann? Und weshalb findet sich die Transskription trotz grundsätzlicher Ausschließung bei einzelnen Formen der Grammatik wie auch in der affirmativen und interrogativen Form der ersten Person des Présent von avoir? Recensent möchte auf die Lautschrift vom zweiten Schuljahre an, wegen ihres propädeutischen Charakters für die spätere Benutzung eines Lexikons nicht verzichten.

Als Ergänzung zu den Lesebüchern von Ohlert ist erschienen:

**Deutsch-französisches Übungsbuch von Arnold Ohlert** Oberlehrer. 2. Auflage. geh. 1,20 M., eleg. geb. 1,60 M. Schlüssel dazu (nur für Lehrer) 1,20 M. Hannover (Hinüberstr. 18) u. Berlin SW. 19 (Krausenstr. 39) 1896, Karl Meyer (Gustav Prior).

Nach der traditionellen Auffassung galt es als selbstverständlich, daß sowohl aus dem Französischen ins Deutsche als aus dem Deutschen ins Französische übersetzt werden müsse. Hielten diese beide Seiten der sprachlichen Schulung sich anfänglich das Gleichgewicht, so begann doch bald der Schwerpunkt des Unterrichts nach der Seite des deutsch-fremdsprachlichen Betriebs sich zu verschieben, und endlich wurden die Übersetzungen aus dem Deutschen ins Französische zum fast ausschließlichen Beurteilungsmaßstab für die sprachlichen Leistungen der Schüler gemacht. Man war in dem Wahne befangen, daß eine Sprache am besten durch Grammatik und Übersetzungsübungen erlernt werden könne; man schied nicht scharf genug zwischen dem, das nur in die Sphäre der Fachbildung gehört, und dem, das allgemein wissenswert und bildend ist; man glaubte, daß die Anwendung von schwierigen grammatischen und syntaktischen Regeln eine allgemeine gymnastische Schulung des Geistes bedeute. Recensent hat die Schattenseiten der Übersetzungsmethode eingehend geschildert in seiner historisch-kritischen Studie: „Zur Tradition und Reform des französischen Unterrichts" (F. Linz, Verlag von H. Beyer & Söhne, Langensalza, 1,20 M); es seien heute die Nachteile derselben nur kurz skizziert:

1. Die Übersetzungsübungen aus dem Deutschen ins Französische erzeugen wohl eine gewisse Gewandtheit in der Anwendung grammatischer Regeln, führen aber nicht zum sichern Besitz der Sprache selbst;
2. man erzielt im günstigsten Falle ein grammatisch korrektes Schriftfranzösisch, aber kein idiomatisch reines, lebendiges Französisch;
3. durch die Übersetzungsübungen werden leicht Ungenauigkeiten und Unrichtigkeiten in der Seele des Kindes festgelegt;
4. die durch sie erzielten Resultate stehen zu der aufgewandten Zeit und Mühe nicht im richtigen Verhältnis;
5. sie führen leicht zum Mechanismus;
6. sie bereiten der Lesefertigkeit unüberwindliche Hindernisse;
7. sie erzeugen Unlust und Überdruß an der Arbeit;
8. sie überbürden den kindlichen Geist und nehmen ihm seine Regsamkeit und Elasticität;
9. sie hemmen die Entwicklung des französischen Sprachgefühls;
10. sie schädigen den deutschen Stil;
11. sie wirken im Geistesleben centrifugal und antinational.

Aus allen diesen Gründen hat der exakte Betrieb der französischen Sprache von den Reformern den schärfsten Widerspruch erfahren, und die deutsch-französischen Übersetzungsübungen sind durch die neueren Lehr- und Lesebücher entweder ganz verdrängt oder doch auf ein Minimum beschränkt worden.

Auch Ohlert ist kein Freund von Übersetzungsübungen; auch er verlangt, daß sich der Unterricht im Lesen, Schreiben und Sprechen möglichst des fremden Idioms bediene, wobei dann der Gebrauch der Muttersprache möglichst zu vermeiden ist. Wenn er trotzdem ein besonderes Übungsbuch für deutsch-französische Übersetzungen schreibt, so geschieht es, weil die „Lehrpläne und Lehraufgaben für höhere Schulen" von dem Unterricht, wenigstens der lateinlosen Schulen eine „sprachlich-logische Schulung" erwarten,

und weil in der Abgangsprüfung eine Übersetzung aus der Muttersprache in die fremde Sprache sowie eine umfassende Kenntnis der in der Grammatik enthaltenen abstrakten Regeln verlangt wird. Um aber bei den schriftlichen Übungen zur Einprägung des grammatischen Systems den Mängeln des früheren Verfahrens aus dem Wege zu gehen, fordert Ohlert als vernünftiger Pädagoge von den Schülern keine Übersetzung eines ihnen völlig fremden Stoffes; er bezeichnet eine solche Zumutung geradezu als psychologisch und methodisch verwerflich. Die Übersetzung soll sich vielmehr streng an den bereits durchgearbeiteten fremden Sprachstoff anlehnen; sie darf keine selbständige Kunstleistung sein, sondern soll lediglich der Einübung und Wiederholung der bereits gelernten Spracherscheinungen dienen. — Der erste Teil des Übungsbuches bietet eine Reihe von Erzählungen aus den Ohlertschen Lesebüchern in veränderter Form; der zweite Teil hat hauptsächlich den Zweck, die Verbindung des Verbs mit dem Pronomen, sowie die mannigfaltigen, der französischen Sprache eigentümlichen Verbkonstruktionen in typischen Beispielen anzuführen. Das Übungsbuch von Ohlert wird allen Lehrern, die die Lesebücher des Verfassers benutzen und auf deutsch-französische Übersetzungsübungen nicht ganz verzichten wollen, treffliche Dienste leisten.

Einen grundsätzlich andern Standpunkt als in den oben besprochenen Lesebüchern finden wir in dem **Lehr- und Lernbuch der französischen Sprache** von **J. Pünjer,** Rektor der 3. Knaben-Mittelschule in Altona. 4. Aufl., 1. Teil. Hannover (Hinüberstr. 18) und Berlin SW. 19 (Krausenstraße. 39), Verlag von Karl Meyer (Gustav Prior). 1,20 M, geb. 1,50 M.

Der Verfasser, dessen Lehr- und Lernbuch in verhältnismäßig kurzer Zeit 4 Auflagen erlebt und besonders in Norddeutschland eine weite Verbreitung gefunden hat, hat in dem Vorworte, das wegen seiner trefflichen methodischen Winke von jedem Lehrer vor dem Gebrauche des Buches und auch im weiteren Verlaufe des Unterrichts immer wieder durchgelesen werden sollte, seine Forderungen für den neu-fremdsprachlichen Unterricht in 5 Sätze zusammengefaßt:

1. Dem neu-fremdsprachlichen Unterricht liegen nur zusammenhängende Sprachstücke zu Grunde.

2. Der neu-fremdsprachliche Unterricht beginnt mit relativ vollständiger Betrachtung der nächstliegenden Dinge und Verhältnisse, bewegt sich auch fernerhin in der Betrachtung weitergehender Anschauungskreise (natürliche Gesamtbilder), zieht aber auch Sprachstücke erzählenden und poetischen Inhalts mit heran (poetische Gesamtbilder).

3. Der neu-fremdsprachliche Unterricht schlägt den naturgemäßen Weg ein, das Gesamtbild aus Einzelanschauungen aufzubauen, nicht den naturwidrigen, das unbekannte Gesamtbild in Einzelanschauungen zu zerpflücken. Das heißt: der Unterricht nimmt nicht diesen Weg: Erst lesen und dann zerpflücken, um das Einzelne zu erkennen, — sondern diesen: Erst das Einzelne erkennen, aus demselben das Gesamtbild bauen, dann lesen.

4. Weil dieser Weg sich nicht gehen läßt in strengem Anschluß an ein Buch, stellt sich der neu-fremdsprachliche Unterricht auf den Boden der unmittelbaren Wechselrede zwischen Lehrer und Schüler. Fort mit dem Buch! Dasselbe tritt erst in seine Rechte, wenn das Gesamtbild fertiggestellt ist.

5. Der neu-fremdsprachliche Unterricht hält fortwährend die Schüler an zur freien mündlichen Wiedergabe der gewonnenen Anschauungen.

Der Verfasser hat recht, wenn er einer neu-fremdsprachlichen Lehrweise, die dem Schüler abgerissene, zusammenhangslose Sätze bietet, den Namen eines Unterrichts aberkennt. Es wäre nur zu wünschen, daß er auch für die Lautlehre die weiteren Konsequenzen dieses Princips gezogen und die innerlich unverbundenen, ausschließlich als Leseübung dienenden Wörter und Wörterkomplexe von seinem Lesebuche ausgeschlossen hätte. Doch sei den Gegnern eines von der Lektüre gesonderten Kursus in der Lautlehre zum Troste gesagt, daß unter dem Titel „Vorbemerkungen" am Anfang einer jeden Lektion nur auf die jedesmaligen Leseübungen hingewiesen wird, diese selbst aber in einem kleinen Abriß der Phonetik gesondert erscheinen, so daß es dem Lehrer frei steht, sie zu benutzen oder fortzulassen. Dem stark realistischen Zuge der Pünjerschen Grundanschauungen entspricht es, wenn er sich anfänglich auf die Besprechung sinnlich wahrnehmbarer Objekte beschränkt. Obgleich der Verfasser in seiner zweiten These sagt, daß Sprachstücke erzählenden und poetischen Inhalts mit herangezogen werden sollen, so hat doch in Wirklichkeit das erzählende Moment eine sehr bescheidene Stelle gefunden. Einen gewissen Ersatz bieten die Lesestücke des Anhangs; doch sind sie nicht

organisch in den Gang des Unterrichts eingefügt. Recensent wünscht für die Stoffauswahl einen etwas weiteren Spielraum und möchte vor allen Dingen auf einfache, kindliche Erzählungen schon wegen ihres sachlichen und ethischen Wertes nicht verzichten. Dazu ist ihre Verwendung auch von psychologischem Standpunkte aus völlig unbedenklich, weil es sich in ihnen nicht sowohl um neue Vorstellungen und Vorstellungskreise als um neue Formen und Namen für bereits bekannte Begriffe handelt. Bis zu einem gewissen Grade läßt sich auch für kleine Erzählungen die Forderung der 4. These: „Fort mit dem Buche“ zur Anwendung bringen, da das Lesen erst nach der mündlichen Darbietung und Besprechung in seine Rechte eintritt. So bleibt also für die methodisch richtig geleitete Behandlung von Lesestücken der Kardinalsatz der Reform gewahrt: „Die Seele und das Wesen der direkten Methode ist die Mündlichkeit.“ Sinnlich wahrnehmbare und geistige Bilder, die Besprechung von realen Gegenständen und die Behandlung erzählender Stoffe wechseln deshalb im französischen Anfangsunterricht miteinander ab. — Den in der Vorrede entwickelten methodischen Grundgedanken, auf dem Wege des entwickelnden Lehrverfahrens aus Einzelanschauungen allmählich ein allgemeines Sprachbild aufzubauen, hat der Verfasser in dem Lesebuche selbst sehr geschickt durchgeführt. Wenn der ganze Lehrstoff nach Art des Musterbeispiels zu Lektion 1 zur Behandlung kommt, muß die Selbstthätigkeit des Schülers angeregt und sein Interesse für den französischen Unterricht geweckt werden. Die scharfe Hervorhebung des aus den einzelnen Kapiteln gewonnenen grammatischen Materials und der jedesmalige Hinweis auf die entsprechenden Kapitel im Abriß der Grammatik, die reichlichen Übungen zur Festlegung des gelernten Stoffes, die im Anschluß an ein voraufgegangenes Sprachganze gebotenen deutsch-französischen Übersetzungsübungen in Aufsatz- oder Dialogform, die fleißige Wiederholung früherer Stoffe, die Zusammenfassung des Wortschatzes in einem nach Lektionen geordneten Wörterverzeichnis; kurz: die praktische Anlage des ganzen Buches, welche selbst dem weniger geschickten Lehrer die Erzielung befriedigender Unterrichtsergebnisse ermöglicht, sichert dem Lehr- und Lesebuch von Pünjer zweifellos einen weiteren Verbreitungsbezirk. — Der Verfasser weist in einem Anhange zum Vorwort hin auf eine — dem Recensenten allerdings unbekannte — Studie über den neu-fremdsprachlichen Unterricht von Rektor G. Spill, welche auf das Lehrbuch von Pünjer Bezug nimmt und unter anderm eine sehr ausführliche Vorbereitung auf Lektion 1 des Buches enthält.

**Lehr- und Uebungsbuch der englischen Sprache.** Ausgabe B. I. Teil. Von **J. C. N. Backhaus.** Obiger Verlag. 1 M., geb. 1,30 M.

Der Verfasser hat dem englischen Anfangsunterricht leichte Sprachstücke zu Grunde gelegt, die inhaltlich kleine Ganze bilden. Bei der Stoffauswahl sind in erster Linie die Verhältnisse und Bedürfnisse des täglichen Leben maßgebend gewesen; doch trägt das Buch nicht einen so scharf ausgeprägten realistischen Charakter wie das Lese- und Lernbuch der französischen Sprache von Pünjer. Da neben der Beschreibung und Schilderung von Dingen und Vorkommnissen des Alltagslebens ansprechende Gedichte, Rätsel, Sprichwörter und Sentenzen, Zähl- und Rechenübungen, kurze Erzählungen aus dem Kindesleben, einfache Anekdoten aus der Litteratur- und Volksgeschichte in größerer Zahl Aufnahme gefunden haben, ist der Lehrer des Englischen bei der Wahl von Unterrichtsstoffen in seiner Freiheit möglichst wenig eingeengt, um so mehr, da für die einzelnen Kapitel nicht bestimmte grammatische Pensa vorgeschrieben sind. Nur bei einer Reihe von Übungsstücken findet sich in einer Anmerkung unter dem Text ein Hinweis auf diejenigen Kapitel der Grammatik, welche an der bezeichneten Stelle am zweckmäßigsten zu üben sind. Die meisten der gebotenen Stoffe sind zu Sprachübungen geeignet, zu denen der Verfasser in den unter dem Text stehenden Fragen selbst Anleitung giebt. Hinsichtlich der schriftlichen Übungen aus der Muttersprache steht der Verfasser auf dem richtigen Standpunkte, daß dieselben erst dann ohne erheblichen Zeitaufwand und stete Hilfe ausgeführt werden können, wenn der Schüler bis zu einem gewissen Grade in der fremden heimisch geworden ist. An die Stelle der selbständigen deutsch-englischen Übersetzungsübungen treten deshalb Abschriften, Diktate, Rückübersetzungen, Niederschreiben aus dem Gedächtnis und Umformungen. Die ersten Übungen des Lesebuchs dienen der richtigen Aussprache der englischen Laute; die Wörter, in denen dieselben auftreten, sind gleich zu kleinen Sätzen vereinigt, so daß ein sinnloses Geplapper unverstandener Klänge vermieden wird. Die Vokabeln sind sowohl nach den einzelnen Kapiteln als auch nach dem Alphabet geordnet. Es erscheint uns nicht zweckmäßig, die zu lernenden Wörter — wie es in dem Lesebuche von Backhaus geschieht — unter dem Text auftreten zu lassen, weil eine solche Anordnung leicht zu

Täuschungsversuchen und oberflächlichem Lernen führt. Pünjer und Knörich weisen den Vokabeln mit Recht eine gesonderte Stelle im Lesebuche zu. Sollte sich der Verfasser bei einer Neuauflage nicht auch zu einer sachlichen Gruppierung des lexikalischen Stoffs entschließen können? Die kurze Sprachlehre am Schluß des Buches bietet die wichtigsten Regeln der Grammatik in einer der geistigen Entwicklung des Schülers entsprechenden Form. Schlußurteil: Das Lehr- und Übungsbuch von Backhaus ist eine schätzenswerte Leistung, die den praktischen und erfahrenen Schulmann verrät und in der Lehrerwelt auf eine freundliche Aufnahme rechnen darf.

**G. Ebeners Englisches Lesebuch für Schulen und Erziehungsanstalten.** Ausgabe B. Englisches Lehr- und Lesebuch für höhere Mädchenschulen und Mittelschulen. **Erster Teil**: Erstes Unterrichtsjahr von **Dr. Rudolf Dammholz,** Oberlehrer am Königlichen Lehrerinnenseminar und an der Königlichen Augustaschule zu Berlin. Voriger Verlag, 1896, Preis 1,50 M. **Zweiter Teil**: Oberstufe. Band I: Grammatik. Gleicher Verlag. Preis geh. 2 M., geb 2,40 M.

I. Teil. Der für den englischen Anfangsunterricht bestimmte erste Teil gliedert sich in zwei Abteilungen: English Grammar und English Reader. Die englische Grammatik umfaßt 16 Kapitel, welche unter den drei Überschriften: Pronunciation, Story, Grammar das Notwendigste aus der Aussprache, dem Wortschatz und der Formenlehre bieten. Aussprache und Grammatik sollen aus der Geschichte auf dem Wege der Analyse gewonnen werden; weshalb kommt dieser Gesichtspunkt nicht auch in der Anordnung des Stoffes zur Geltung, indem die Geschichte an den Anfang des Kapitels gesetzt wird, Aussprache- und grammatische Übungen aber nachfolgen? Dammholz hat die in der früheren Gestalt des Buches gebrauchte Aussprachebezeichnung beibehalten, weil keins der bisher bestehenden phonetischen Systeme allgemeine Anerkennung gefunden hat. Das vom Verfasser angewandte Lautbezeichnungssystem ist einfach, übersichtlich und leicht erlernbar: doch halten wir es für bedenklich, durch den Hinweis auf deutsche Wörter die Klangfarbe der englischen Laute veranschaulichen zu wollen, da die zur Charakterisierung gewählten deutschen Symbole selbst von den Gebildeten nach der landschaftlichen Mundart gesprochen werden. Die Vokale e und o z. B. in den deutschen Wörtern Bett und Gott, welche in Kap. I. zur Veranschaulichung des kurzen englischen e und o gebraucht werden, haben in den verschiedenen deutschen Sprachbezirken abweichende Klangfarbe. Die zu erlernenden Vokabeln stehen in Kap. I–III, solange an den häuslichen Fleiß der Schülerinnen noch keine Anforderungen gestellt werden, unter den Lesestücken, von Kap. IV an erscheinen sie in einem besonderen Vokabularium, an das sich noch ein alphabetisches Wörterverzeichnis anschließt. Zur Befestigung des Lehrstoffes tritt derselbe in veränderter Gestalt unter dem Titel Summary nochmals vor das Auge des Kindes. Eine eigentümliche Stellung im Unterrichte nehmen die Fragen der einzelnen Kapitel ein. Dieselben haben zwar auch Teil an der gesamten Durcharbeitung des Lehrstoffs, dienen aber in erster Linie der grammatischen Schulung, indem in jeder einzelnen Frage eine bestimmte Erscheinung der Sprachlehre zum Ausdruck kommt. Daß die Fragen sich ohne große Mühe auch für die Wiedergabe des Verlaufs der Erzählung verwenden lassen, liegt auf der Hand. Nachdem die grammatischen Ergebnisse eines Kapitels am Schluß desselben kurz zusammengefaßt worden sind, folgen nochmals besondere Übungen zur lexikalischen, grammatischen und inhaltlichen Durcharbeitung des Stoffes. Die Anordnung der Übungen in den einzelnen Kapiteln ergiebt das nachfolgende typische Bild:

I. Lesson in Pronunciation:
   1. Standard Words (Musterwörter).
   2. Rule of Pronunciation (Ausspracheregel).
   3. Word Exercise (Wortübung).

II. Story:
   1. Story (Die Erzählung selbst).
   2. Words from Lesson (Wörter aus der Lektion).
   3. Summary (Inhaltsangabe).
   4. Questions (Fragen).

III. Grammar Lesson (Grammatik).

IV. Exercise (Besondere Übungen).

Bei einer solchen Gründlichkeit und Tiefe der Behandlung darf der Verfasser mit Recht auf die vermittelnde Stufe der deutschen Übungssätze verzichten. Den Abschluß der ersten Abteilung des Buches bilden Wiederholungs-Tafeln zur Lautlehre und Gram-

matik, die wegen ihrer geschickten Anordnung und Übersichtlichkeit jedem Lehrer für eine zusammenfassende Wiederholung willkommen sein werden. — Die 2. Abteilung des ersten Teils, English Reader, eine geschickte Ergänzung und Erweiterung des Lehrstoffs der 1. Abteilung, entnimmt ihren Stoff dem Schul- und Alltagsleben, dem Spiel und Vergnügen der Kinder in Garten und Feld und bietet eine Reihe allgemeiner Betrachtungen über die Beziehungen des Kindes zu Natur, Menschenleben und Geschichte. Eine verhältnismäßig breiter Raum ist der Gesprächsform gewährt worden, weil gerade der Dialog besonders geeignet ist, in die Umgangssprache einzuführen. Eine Sammlung von zweckentsprechenden Gedichten, in der auch die Nursery Rhymes (die Kinderstubenpoesie) mit ihrem Humor, ihren Laut- und Wortspielen eine Stelle gefunden haben, bildet den würdigen Abschluß des trefflichen Buches.

II. Teil. Der erste Band des 2. Teils, welcher das Pensum der oberen Klassen einer höheren Mädchenschule umfaßt, bildet in sachlicher Hinsicht eine Ergänzung des 1. Teils, indem er von der nächsten Umgebung des Kindes zur Schilderung von Land und Leuten, englischer Sitte und Geschichte fortschreitet. In den Lesestücken und Übungen wird durch einzelne Bilder die Entwicklung des britischen Reiches dargestellt und zwar in folgenden vier Hauptmomenten:

1. Die Kämpfe um das Land (bis zur Schlacht bei Hastings),
2. Das Ringen nach Gestaltung (bis zu den Tudors),
3. Die Machtentfaltung nach außen (unter Elisabeth und Kromwell),
4. Britaniens führende Stellung im Fortschritt der Welt (in der Neuzeit).

Es wird ferner eine geographische Skizze der drei Hauptländer: England mit Wales, Schottland und Irland entworfen; die hauptsächlichsten Staatseinrichtungen: Parlament, Kirche, Schule werden veranschaulicht, und endlich wird die Schülerin in englisches Familienleben eingeführt und mit englischen Sitten bekannt gemacht. Die Gliederung der einzelnen Kapitel ist im wesentlichen dieselbe wie im ersten Teil; die gesonderten Ausspracheübungen treten naturgemäß mehr zurück; dagegen erscheinen als neue Übung die Translations, die Übersetzungen aus dem Deutschen ins Englische. Außer zusammenhängenden Übungsstücken bietet der Verfasser zu unserm Bedauern in jedem Kapitel eine Reihe von Einzelsätzen, die allerdings fast ausschließlich auf früher behandelte englische Stoffe zurückgreifen, wegen ihrer Zusammenhangslosigkeit aber kein sachliches Interesse bieten und eine unberechtigte Konzession an das verlassene System der alten Übersetzungsübungen bedeuten. Verfasser hätte unseres Erachtens auf dieselben um so mehr verzichten können, als durch das von ihm befolgte Unterrichtsverfahren eine reiche und vielseitige grammatische Verarbeitung das Lehrstoffes stattfindet. Im übrigen verrät auch der 1. Band des 2. Teils die gleiche Sorgfalt und Geschicklichkeit in der Auswahl und Behandlung des Stoffes wie der 1. Teil des Buches und verdient wie dieser als ein geeignetes Hilfsmittel für den englischen Unterricht die wärmste Empfehlung. Es ist freudig zu begrüßen, daß der Verfasser die im 1. Bande des 2. Teils gegebenen Hauptzüge der englischen Landes- und Volkskunde in einem 2. Bande zu erweitern und zu vertiefen gedenkt.

Elberfeld. F. Linz.

**Auch eine Seite sprachlicher Verwüstung** von **H. von Pfister-Schwaighusen.** Bielefeld bei Helmich. 16 S.

In diesem Heftchen wendet sich der Verfasser kräftig gegen die neumodische Unterdrückung der sprachlichen Beugung, die von ihm eine Verwüstung der Sprache genannt wird. Er beschränkt sich meist auf die Bezeichnung des Waldes, des Feldes, der Höhen, Straßen und Plätze und nimmt besonders Rücksicht auf Vorschläge des Herrn E. Wülfing zu Bonn. Als Beispiel der wachsenden Unterdrückung des zweiten Falles erinnert er daran, daß noch 1868 Heppens in Wilhelmshaven umgewandelt sei, daß aber das Jahr 1895 uns einen Kaiser-Wilhelm-Kanal, 1896 einen Wilhelm-Orden gebracht habe. Jetzt haben wir auch eine Kaiser-Wilhelm-Brücke bei Müngsten. Wie sehr diese Verstümmelung, z. B. des Herrn Pfarrer Koch, gegen den Geist der deutschen Sprache anstößt, zeigt die schwache Form: des Herrn Abgeordneten Koch. In einer Zeitung aus Barmen las man vor kurzer Zeit fettgedruckte Einladungen zum Jubiläum „des Herrn Pastor K.", zur Einführung „des Herrn Pastor B.". Freunde richtigen Sprechens wird das etwas kräftig geschriebene Heft manche Anregung gewähren und ihr Sprachgewissen schärfen.

Rh. H.

---

Verantwortlicher Schriftleiter **G. von Rohden** in **Werden** a. d. Ruhr.

# Evangelisches Schulblatt.

April 1898.

## I. Abteilung. Abhandlungen.

### Die neuen Bahnen in der modernen Litteratur.

Von O. Schulze zu Halle a. S.

Vor einiger Zeit ließ der als Theologe wie als Vorkämpfer der evangelischen Sache gleich berühmte und hochverehrte Hallische Professor Dr. Willib. Beyschlag ein Schriftchen erscheinen, betitelt: „Ein Blick in das moderne naturalistische Drama vom Standpunkte der innern Mission.“ Es ist das ein Vortrag, gehalten vor Freunden der innern Mission, worin der Eingeweihten längst als tüchtiger Litteraturkenner — hingewiesen sei nur auf seine Arbeiten über Goethes „Faust“ und Lessings „Nathan“, sowie auf eine eigene Dichtung: „Godofred“ — vorteilhaft bekannte und geschätzte Gelehrte mit freiem weitem Blick, offenen Geistes und Herzens die neuesten Erscheinungen des naturalistischen Dramas unter besonderer Berücksichtigung derjenigen Hauptmanns und Sudermanns beurteilt und zu dem Resultate kommt, daß die moderne Dichtung nicht zum Herzen und zum Gemüte spricht, nicht den Geist hebt und adelt, sondern verwirrt und herabzerrt und alle idealen Regungen, die über Welt und Wirklichkeit hoffend und strebend hinaustrachten, verachtet oder zum mindesten lächerlich zu machen sucht. Nicht einen Fortschritt bedeutet ihm die moderne Dichtung, sondern einen Rückschritt weit hinter die Zeit des klassischen Aufschwungs.

Was Beyschlag hier vom Standpunkte der inneren Mission aus den hervorstechendsten Werken der modernen Dramatik herausliest und damit zu aufmerksamster Weiterprüfung anregt und auffordert, das thut auf breiterer Basis und vom speciell litterargeschichtlichen Standpunkte ein jüngerer Kollege von ihm, der Privatdocent für neuere Litteratur, Dr. Siegmar Schultze, in einem Werkchen: „Der Zeitgeist der modernen Litteratur Europas“.

Beide Schriften seien etwas näher ins Auge gefaßt.

Es könnte sich freilich fragen, ob auch die Pädagogik Stellung zu nehmen habe zu den Werken und Bestrebungen der modernen Litteratur. Indes versuchen wir das gar nicht erst zu begründen, es bedarf das keines Beweises, es ist selbstverständlich und völlig zweifelsohne. Es ist Pflicht und unbedingtes Erfordernis für jedermann, wer der Pädagogik eine Bedeutung zumißt, die ihr gebührt unter den Faktoren in der kulturellen Entwicklung und die weit hinaus-

ragt über den engen Rahmen der Schulerziehung. Die Pädagogik muß in Zukunft in vielen Dingen des öffentlichen Lebens ihre Stimme mehr und mehr erheben, wenn dem Fortschritt nicht noch ein größerer Rückschritt folgen soll, wenn die wahren Kulturcentren — Religion, Sittlichkeit, Liebe — nicht noch mehr an Wert und Schätzung einbüßen sollen. Je weiter wir uns von den kühnen Zeiten großer Kämpfe und Siege entfernen einem endlichen langen Frieden entgegen, desto mehr müssen wir Thatkraft und Eifer auf anderem Felde entfalten, desto mehr müssen wir trachten, das Leben innerlich groß und stark zu machen, auf den Pfaden der Kunst und des höheren geistigen Schaffens zu der Menschheit Höhen emporzustreben, reines edles Fühlen und Wollen, durchgeistigtes Sinnen und Denken, thatkräftiges selbstloses Arbeiten und Schaffen in uns und anderen zu pflanzen und zu pflegen.

Es leuchtet ein, daß die Pädagogik — so gefaßt — insbesondere mit der Litteratur und im weiteren mit der Kunst überhaupt eng verbunden ist, daß beide nahe verwandt sind: beide wollen und sollen die Hebung und Veredelung der Menschheit, die Erziehung derselben nach ewigen unwandelbaren Gesetzen sich zum Ziele setzen, sollen dem Kampfe des Lebens, der Sorge um die Existenz die idealen Güter der Wahrheit und Schönheit entgegenstellen, dem ewigen Einerlei alltäglicher Pflichten ein höheres besseres Streben vorhalten, kurz: die Wirklichkeit mit der Idee, dem Ideal durchleuchten, die Zeitlichkeit durch die Ewigkeit erhellen.

Dichter und Pädagogen rangieren demzufolge in gleicher Reihe, ja, was die praktische Wirksamkeit, die Übermittelung der Ideen in Geister und Herzen anlangt, diese noch vor jenen; denn während jene nur das Ziel zeigen, das Ideal als Leuchte hinstellen, müssen diese Gefühl und Gemüt in saurer Kleinarbeit erst bereiten und tüchtig machen, zur Hingabe und Begeisterung befähigen.

Wohl ihnen, wenn beide ihre Aufgabe so ansehen!

Haben wir es bei unserer Lehrarbeit nun auch vorherrschend mit den Perioden und Dichtern vergangener Tage zu thun, so darf uns als gebildeten und für das Leben bildenden Männern doch keineswegs die Litteratur in ihrem gegenwärtigen Charakter verborgen und unbekannt bleiben; ihre Werke und Strömungen müssen uns in den Grundzügen und Ideen, in Richtung und Gehalt durchaus bekannt sein. Denn diese — Grundsätze und Ideen — sind's, die in das Getriebe der Schule hineinragen; man wird dieselben des öfteren vergleichend heranziehen müssen, um die Schüler für die Gegenwart zu erziehen, um dem Kulturfortschritt verständnisvolle Beurteiler und Kämpfer zu erwecken und Zeit und Menschen in ihrem Streben, in ihrer Stellung zu den höheren und höchsten Zielen zu zeigen. In der Litteratur thut sich der Zeitgeist

ganz besonders kund; wie die Dichter denken, so denken Hunderttausende des Volkes in allen Ständen und auf allen Bildungsstufen, der Unterschied ist nur der, daß ihnen als Dichtern der Drang und die Gabe verliehen ward, die Weltanschauung in plastischer und drastischer Form auszusprechen. Fallen nun die vergleichsweisen gelegentlichen Hinweise zu Ungunsten der gegenwärtigen Zeit, der modernen Litteratur aus, so ist das nicht die Schuld der Interpretation.

Über den Geist der modernen Litteratur aber läßt sich Prof. Beyschlag in dem oben angezogenen Werkchen also vernehmen:

„In der Schule der christlichen Weltanschauung ist noch unser größter Dichter erwachsen, der sein greises Haupt nicht zur Ruhe legen wollte, ehe er in seinem Faust den Weg der Menschheit bei allem Irren und Fehlen als einen Weg aus Gott zu Gott seinem Volke verkündet. Nun aber sind die größeren Propheten samt ihrem Anhange gekommen und haben uns gelehrt, das Weltgeheimnis aus den großen Entdeckungen der Zuchtwahl und des Kampfes ums Dasein zu lösen und dafür Gott, Freiheit, Unsterblichkeit, Schuldbewußtsein und Heilsbedürfnis zum alten Eisen zu werfen; haben uns gelehrt, den Geist und das Gesetz des Geistes zu verleugnen und die Natur als die einzige Realität zu vergöttern. Ein neues Heidentum: nur daß die alten Heiden, von denen wir seither die Principien des Schönen lernten, Christen dagegen zu heißen verdienten . . . . O welch eine Selbsttäuschung, zu wähnen, hier erscheine das Morgenrot einer neuen Kunst; diese Dichter des Naturalismus seien die Lerchen, welche einen deutschen Geistesfrühling verkündigten: als wenn der geistleugnende Naturalismus überhaupt einen Geistesfrühling hervorzubringen hätte! Nein, aus dem Sumpfboden des religiösen, sittlichen, ästhetischen Nihilismus, wie er sich im naturalistischen Princip zusammenfaßt, wächst kein Rosengarten empor; das denkwürdige Wort Goethes: „alle Epochen, in welchen der Unglaube einen kümmerlichen Sieg behauptet, und wenn sie auch einen Augenblick mit einem Scheinglanze prahlen sollten, verschwinden vor der Nachwelt, weil niemand sich mit der Erkenntnis des Unfruchtbaren abquälen mag," trifft auch hier zu. Wenn diese naturalistischen Dichter ein Morgenrot bedeuten, so kann es nur jenes trübe Morgenrot sein, von dem der Herr sagt, daß es Sturm ankündige: nicht Lerchen eines Lenztages deutscher Kunst, wohl aber Sturmvögel der socialen Revolution könnten sie sein, jener Revolution, die schlimmer, verwüstender als je eine, längst am deutschen Himmel droht: denn wenn die Weltanschauung, welche in diesen Dramen (Sudermanns und Hauptmanns) sich verkündet, erst in Deutschland durchgedrungen wäre, dann wäre auch der Tag gekommen, welcher unsere ganze deutsch christliche Kultur in ungeheuren unheiligen Flammen verschlänge . . . . Nun, wir sind gottlob so weit noch nicht!" —

Das meinen auch wir, verhehlen uns jedoch nicht, daß die Gefahr außerordentlich groß ist. Denn wir haben es in den genannten Dichtern und in vielen ihrer Gesinnungsgenossen nicht mit oberflächlichen Stümpern, sondern mit auserwählten Geistern, wirklich berufenen, gottbegnadeten Dichtern zu thun, deren Gaben wert wären, in den Dienst der höchsten und reinsten Fassung der tragischen Aufgabe gestellt zu werden. Leider fehlt diese Fassung; sie arbeiten im Dienste

eines verwerflichen Kunstprincips, das vor den schlimmsten Anstößigkeiten und Widerlichkeiten nicht zurückschreckt. Im Dienste dieser falschen Kunstrichtung aber muß ihr bedeutendes Können nur um so gefährlicher, ihr Einfluß um so verderblicher werden.

Und welches ist dieses Kunstprincip?

Beyschlag geht auf dieses Kunstprincip, das man allgemein als das naturalistische bezeichnet, ziemlich umfassend ein und findet sich zunächst mit dem Jenenser Litterarhistoriker Prof. Dr. Berth. Litzmann ab, der die moderne Kunstrichtung neben der eines Goethe und Schiller, das naturalistische Princip neben dem idealistischen als ein wohlberechtigtes und für das unserer gegenwärtigen Zeit eigentümliche und entsprechende hält, indem er u. a. schreibt:

„Er mutet uns zu, um seine eigenen Worte zu gebrauchen, unsere Organe dahin zu verfeinern, daß die Treue und absolute Wahrhaftigkeit seelischer oder sinnlicher Gemälde uns an sich künstlerischen Genuß zu gewähren vermöge? — Also das Natürliche, sei es seelischer oder sinnlicher Art, nur schlechthin treu dargestellt, ist das, was einem verfeinerten Geschmack an sich künstlerischen Genuß gewähren soll, ist das Schöne . . . Das gesellschaftliche Leben der Gegenwart dramatisch darzustellen so, wie es ist, in brennender Naturwahrheit, einerlei, ob es edel oder gemein, sittlich oder unsittlich, schön oder ekelhaft genannt werden mag, ist der naturalistischen Dichter höchstes Bestreben. Und damit entsprechen sie ohne Frage dem in unserer Zeit vorherrschenden Geiste. Das ‚Natur, du bist meine Gottheit,' das in Shakespeares König Lear der gewissenlose Bastard Edmund sich zuruft, ist ja zur Losung unseres Zeitgeistes geworden, zur Losung ihrer Dogmatik, die keine höhere Idee als die der Natur kennt, zur Losung ihrer Ethik, die sich krampfhaft bemüht, die Welt des Sittlichen aus der Welt des Sinnlichen als des einzig Existenten abzuleiten, — warum nicht auch die Losung ihrer Ästhetik? . . . Wäre die Zumutung richtig, das Naturtreue als solches schön zu finden, dann müßte ein mit photographischer Treue wiedergegebener und mit vollendeter Farbentechnik kolorierter Misthaufen uns denselben ästhetischen Genuß bereiten, wie man ihn seither etwa in einer Landschaft von Claude Lorrain gefunden hat. Nun, wer seine Organe bis dahin „verfeinert" oder zu verfeinern Lust hat, dem kann man nur zurufen: Wohl bekomm's! Prof. Litzmann geht aber noch weiter, er sagt wörtlich: ‚der moderne Mensch empfindet die idealisierenden Kontouren eines menschlichen Körpers, die stimmungsvoll abgetönten Farben eines Landschaftsbildes, die in der Seele unserer Altvorderen jene Lustgefühle wachriefen, die als das Wesen des Kunstgenusses galten, als einen Fehler wider die Natur, als etwas Falsches und Unwahres.' Da muß man doch sagen: wenn der „moderne Mensch" dahin gekommen ist, den Kontouren des belvederischen Apollon den verkümmerten Leib eines Bettlers vorzuziehen oder das Bild einer vom Regen aufgeweichten Landstraße schöner, weil naturwahrer zu finden als eine Poussin'sche Abendlandschaft, so mag der moderne Mensch sich ästhetisch begraben lassen, denn dann ist er eben ästhetisch tot. Wer ein wenig in philosophischem Denken geübt ist, findet leicht, daß die Naturwahrheit, mit der hier operiert wird, ein begrifflicher Wechselbalg ist, welcher auf der Begriffsverwechselung von „Wahrheit" und „Wirklichkeit" beruht. — Die Begriffe „Wirklichkeit" und „Wahrheit" decken sich nicht; es giebt eine ideale Wahrheit,

die wahr bleibt, auch wenn sie sich in der Wirklichkeit nicht völlig wiederfindet, und es giebt eine schlechte Wirklichkeit, die wir keineswegs als die Wahrheit des Daseins anerkennen. Insonderheit beruht alle Kunst auf dem Zweierlei von Idee und Wirklichkeit; das Schöne ist nicht das Wirkliche als solches, sondern das von der Idee durchgeistigte Wirkliche. Gewiß ist das Natürliche Substrat aller Kunstdarstellung, aber nicht die bloße Imitation der Naturwirklichkeit ist Kunst im ästhetischen Sinne — eine solche für sich wäre bloße Technik, die wohl Kunststücke herstellen könnte, aber nicht Kunstwerke — zum Kunstwerke, zum Schönen wird die Darstellung des Natürlichen erst dadurch, daß aus demselben uns etwas anschaut, was mehr ist als Natur, nämlich Geist, göttliche Idee. Erst wenn aus dem Tier- oder Landschaftsbild uns die Herrlichkeit des Schöpfers, die stumme Sprache des schöpferischen Geistes anspricht, wenn im Menschenbilde das Ebenbild Gottes uns ergreift, haben wir die Empfindung des Schönen. Und hierbei macht auch der Gegensatz einer idealistischen und realistischen Kunstrichtung keinen principiellen Unterschied: wohl können die einen das Ideale so übergreifen lassen über die empirische Realität, daß die Erscheinung selbst zum Gedichte wird, während die anderen, vom Empirischen ausgehend, in demselben die idealen Züge zu entdecken und herauszustellen suchen — ein Gegensatz, den uns z. B. die altitalienische (Raffael) und die spätere niederländische (Rembrandt) Malerei veranschaulicht; aber auch die echten Realisten, wie Shakespeare und Goethe, sind durchweg irgendwie auch Idealisten geblieben. Anders unser moderner Naturalismus, welcher den Idealismus principiell verpönt. Natürlich, wer über der Natur keinen Geist, keinen Gott kennt, dem ist auch im Kunstgebiete notwendig das Ideale ein krankhaftes Hirngespinst und das Sinnlich-wirkliche der einzig berechtigte Kunstinhalt. Nur ist es interessant, zu sehen, was für eine Ästhetik hierbei herauskommt — eine Ästhetik, die unter dem Grundsatze steht: auch das Häßliche, und das Häßliche vor allem, ist das Schöne . . . Seither war uns Gegenstand des Trauerspiels nicht jede Verwicklung des menschlichen Zusammenlebens, die einen schlechten Ausgang nimmt, sondern eine solche Verwicklung, in der das Gesetz sittlicher Weltordnung, das göttliche Gericht an der Sünde der Menschen offenbar wird, und zwar in Menschen, welche, obwohl mit Schuld behaftet, doch unseres sittlichen Interesses wert waren, deren Untergang also auf unser eigenes Gemüt einen zugleich demütigenden und erhebenden, mit dem Heiden Aristoteles zu reden, einen „reinigenden" Eindruck auszuüben vermochte. Für den Naturalismus giebt es folgerichtigerweise keine sittliche Weltordnung, weil es gar keinen Gott giebt, der sie gesetzt haben und handhaben könnte: Naturgesetz ist alles, und so wird es z. B. zum richtigen Gegenstande eines Trauerspiels, wie ein wüstes Naturgesetz, das Gesetz der erblichen Belastung eines Kindes durch die Versoffenheit des Vaters, zur Vernichtung eines unschuldigen Wesens führt. Sodann kennt der folgerichtige Naturalismus ein sittliches Interesse an dem tragischen Helden nicht, weil er ja überhaupt kein sittliches Interesse kennt; es ist ihm vielmehr ganz gleichgiltig, ob es ein edel und großartig angelegter Charakter ist, der den Tribut des Unterganges zahlt — wie ein Macbeth, ein Wallenstein — oder ob es ein moralischer Lump ist, über dem zuletzt die Flammen des natürlichen Verderbens zusammenschlagen, oder auch ein ganz unschuldiges Wesen, das einfach der Unvernunft des Naturgesetzes erliegt. Ja, das Gemeine, Scheußliche ist als tragischer Stoff dem Naturalismus lieber, sympathischer als das Edle und Herrliche. So entspricht es ja

der natürlichen Wirklichkeit, in der nach pessimistischer Auffassung das Gemeine im großen und ganzen vorherrscht und regiert. So entspricht es auch dem Theaterbedürfnis des Publikums, in welchem ja kein ethisches inneres Leben vorausgesetzt wird, das erhoben, gedemütigt, gereinigt werden könnte, sondern nur ein Nervenleben, das erschüttert werden will . . ."

An der Hand dieses hier gekennzeichneten alt-idealistisch-realistischen Kunstprincips unter Gegenüberstellung des naturalistischen prüft und untersucht nun Prof. Beyschlag die dramatischen Erzeugnisse Sudermanns und Hauptmanns eingehend und läßt ihnen dabei volle Gerechtigkeit widerfahren, indem er „die lebendige Charakteristik, die klare Komposition, die Kraft poetischer Schlingung und Lösung des tragischen Knotens," sowie ihre „Anwandlungen einer edleren, sittlicheren, frömmeren Auffassung des menschlichen Lebens, die vereinzelten Züge poetischer Lieblichkeit und wirklicher Schönheit" hervorhebt und rühmt; aber einen höheren Kunstwert vermag er keinem zuzuerkennen, und es bleibt ihm nur der Wunsch und Trost, daß sie als Zeichen der Zeit mit dieser verschwinden und einer besseren Weltanschauung, einer gereinigteren Kunstrichtung werden müssen Platz machen. Und so das nicht der Fall sein, wenn die Abweichung von alten sicheren Pfaden Fortschritte machen sollte, dann hat er keinen Trost mehr, dann erscheinen ihm Zukunft und Schicksal der Menschen furchtbar. Aber wie gesagt, er hofft von der Zukunft Wandlung und Besserung. —

Wir gehen nunmehr zu der zweiten oben kurz angezogenen Schrift über und verweilen auch bei ihr etwas. Der Verfasser des „Zeitgeistes der modernen Litteratur Europas" zieht die Kreise noch weiter und geht noch tiefer auf die Principien und die Entwicklung der naturalistischen Kunstrichtung in der Litteratur ein, indem er die philosophischen, die naturwissenschaftlichen und die sittlich-religiösen Ideen und Bestrebungen gegeneinander abwägt und die letzten und höchsten Ziele und Ideale der Menschheit aufweist und klar und knapp herausstellt: wie insbesondere die moderne Litteratur überall auf halbem Wege stehen bleibt, wie sie die als wissenschaftliche Probleme und Untersuchungen voll berechtigten Strömungen der Kulturentwicklung nur einseitig, äußerlich und oberflächlich unter vollständiger Verkennung ihrer Bedeutung und ihres Zweckes ausbeutet, und mit Hypothesen, im Anfange ihrer Entwicklung stehenden Versuchen als mit Thatsachen, als dem letzten höchsten Ziele und Ende aller Dinge rechnet. So erweist sich auch ihm die moderne Litteratur als ein zwar gleißendes, aber eben darum auch um so bedenklicheres und gefährlicheres Symptom in dem Gange der Entwicklung, wodurch die Menschheit von ihren besseren Zielen nur abgezogen werden kann. Das Endurteil lautet also hier wie da gleich.

Der Verfasser des „Zeitgeistes hebt also an:

„Wieder geht ein Jahrhundert zur Rüste. Wie sind doch unsere Gefühle bei seinem Scheiden verschieden von denen, die der Ausgang des achtzehnten Jahrhunderts wachrief! Stolz und siegesgewiß klangen die Verse Schillers:

Wie schön, o Mensch, mit deinem Palmenzweige
stehst du an des Jahrhunderts Neige
in edler stolzer Männlichkeit;
mit aufgeschlossnem Sinn, mit Geistesfülle,
voll milden Ernsts, in thatenreicher Stille,
der reifste Sohn der Zeit,
frei durch Vernunft, stark durch Gesetze,
durch Sanftmut groß und reich durch Schätze,
die lange Zeit dein Busen dir verschwieg,
Herr der Natur, die deine Fesseln liebet,
die deine Kraft in tausend Kämpfen übet
und prangend unter dir aus der Verwildrung stieg!

Das Ideal, in dessen Dienst die besten Geister des achtzehnten Jahrhunderts sich gestellt hatten, schien beinahe erreicht zu sein: eine einheitliche Weltanschauung und eine harmonische Einheitlichkeit des Lebens und Denkens, der Natur und des Geistes. Klopstock, Lessing, Herder, Wieland, zuletzt Goethe und Schiller, die sechs Helden der deutschen Klassicität, hatten ihre besten Kräfte für dieses Ziel eingesetzt. Die beiden letzten, die größten unter ihnen, standen noch in voller Kraft, um die Erreichung des Zieles noch erleben zu können.

Es überschleicht uns eine unendliche Traurigkeit, wenn wir die Hoffnungen mit dem Erreichten vergleichen. Jetzt geht das Jahrhundert zu Ende, das die hohe Vollendung der Menschheit bringen sollte; aber statt der Vollendung ist eine arge Entartung eingetreten; statt auf der Höhe der Bildung zu stehen, gleiten wir bereits in den Abgrund des Barbarismus.

Man kann verschiedener Ansicht über Weltgeschichte und Weltentwicklung sein. Ich glaube weder an einen Fortschritt ins Endlose noch an ein Fortschreiten bis zu einem bestimmten Endziel, sondern ich glaube, daß die Menschheit unendliche Formen von Entwicklungen in sich durchmachen muß, die nach und nach zum Vorschein kommen. Jede Entwicklungsform muß an sich selbst gemessen werden, sie wird aus dem Innern der entwicklungsfähigen und entwicklungsreifen Menschheit geboren. Große Persönlichkeiten treten auf, die scharf und klar den Prozeß und den Drang der Zeit erkennen, die den Fortschritt zu einer neuen Entwicklungsform anbahnen. Aber wehe der Zeit, da falsche Propheten den Gang der Zeit verkünden wollen, indes die Wahrheit sich verhüllt. Solche Zeit bedeutet einen unaufhaltsamen Niedergang der Menschheit. Und wir stehen in einer solchen Zeit.

Die Geschichte zeigt uns, was uns bevorsteht. Wir brauchen nur an die Reiche des Orients, an Hellas und an Rom zu denken. Wie oft sind die blühendsten Kulturstaaten in Asche und Staub gesunken, und wie klagt schon in altersgrauer Vorzeit der Prophet Jeremias: „So arbeiten die Völker für Nichts, und für Feuer mühen sich die Nationen!" Ist ein solcher Untergang für uns etwa ausgeschlossen? —

Wie entsetzlich hat sich unser inneres und äußeres Leben seit den letzten zwei Decennien verändert! Hat sich uns nicht mehr denn einmal das hippokratische Gesicht der Zeit gezeigt? Ja, zeigt es sich nicht jedes Jahr immer deutlicher?

Ich will indes hier nur von dem geistigen Leben der Nationen reden. In der Philosophie, in der Weltweisheit der Hochgebildeten ist freilich der trübe Materialismus im Erlöschen, statt dessen lodert er immer wilder im Reiche der

Halbgebildeten und des Volkes. Ein öder Pessimismus, der Leben und Welt ohne Zweck und Ziel, frivol als eine tolle Farce auffaßt, dringt noch immer von oben bis in die tiefsten Schichten des Volkes herab. In der Dichtung, die zum großen Teil die Hauptquelle der Bildung für das große Publikum ist, grassiert der nüchternste tendenziöseste Häßlichkeitsrealismus, fern von allen Idealen und hohen Gedanken, die unsere Klassiker ihren Werken einhauchten. Überall ein Niedergang, ein Kriechen auf der Erde, ein Wühlen im Staube. Wir stehen in der That vor einer großen Gefahr! Werden wir diese irdischen Mächte noch einmal überwältigen, oder überwältigen sie uns? Siegt noch einmal das Licht der freien Wahrheit, oder überschattet uns auf Jahrhunderte, unser Volk für immer eine Nacht, die vielleicht schwärzer als die des Mittelalters ist? Auf litterarischem wie politischen, auf philosophischem wie religiösem Gebiete machen sich bereits Vorstellungen geltend, die denen des Mittelalters vielfach verwandt sind.

Auf politischem Gebiete bekämpft den Socialismus, diese Erscheinung der neuen Zeit, der mittelalterliche Feudalismus. Auf dem philosophischen haben wir uns einer groben Stofflehre wieder genähert, auf der anderen Seite ringt sich das Extrem, ein dunkler Mysticismus, ein gauklerischer Spiritismus, zum Vorschein. Auf dem litterarischen Gebiete herrscht der Stoff ohne Geist. Ein ödes Anhäufen, ein Dichten nach Gesetzen, ein Vermischen der Dichtung mit der Wissenschaft findet statt. Das Verständnis für wahre Dichternatur und Dichterpflichten, das Verständnis für gewisse ewige ästhetische Grundsätze gehen immer mehr der Zeit ab. Und zuletzt auf dem religiösen Gebiete? Orthodoxe und Ultramontane wünschen nichts sehnlicher als vergangene Jahrhunderte zurück. Die letzteren steuern direkt in das Mittelalter, in die seligen Zeiten der Scholastik und eines Thomas von Aquino zurück, die ersteren glauben das Heil der evangelischen Kirche gerettet, wenn die Zeiten Luthers und Melanchthons nebst der folgenden starren Orthodoxie wiederkehrten. Als ob sich die Weltgeschichte beliebig oder überhaupt zurückschrauben ließe, als ob nicht immer wieder andere Zeiten als die ehemaligen kämen, die höchstens in einigen Beziehungen Parallelen aufweisen können!

Wir haben es aber hier mit der Entartung der Menschheit, sofern sie sich in der Litteratur abspiegelt, zu thun. Ich war von dem Unterschiede ausgegangen, der zwischen dem Anfang und dem Ende des Jahrhunderts besteht. Damals die Epoche der „klassischen", heute die der „modernen" Dichtung. — Ich sage „moderne Dichtung", denn ich will mich nicht engherzig mit dem Namen „Naturalismus" begnügen. Ist doch der Theoretiker dieser Richtung, Zola, selbst kein strenger Naturalist. Wer entdeckte nicht sofort in ihm die romantischen, wie in Ibsen die optimistischen und mystischen, und in Tolstoi die altchristlichen Elemente? Und doch giebt gerade dieses Dreigestirn: Zola, Ibsen, Tolstoi, die Farbe und den Charakter der modernen Dichtung ab, die von vielen engherzig Naturalismus betitelt wird. — Wie sind also diese beiden Litteraturepochen, die klassische und die moderne, verschieden?

Das, was die Dichtungen unserer Klassiker stolz und kräftig machte, war der Glaube an das Hohe in der Welt. Auch sie schilderten den Kampf des Edlen mit dem Gemeinen, auch sie erfüllten ihre Werke mit diesem ewigen Gedanken der Menschheit, aber der Mensch ging schließlich siegreich aus dem Kampfe hervor.

Wer immer strebend sich bemüht,
den können wir erlösen.

In der tiefsinnigsten Dichtung Goethes, im Faust, ist dieser Kampf am großartigsten und leidenschaftlichsten dargestellt. Das Hohe besiegte zuletzt das Böse: eine Idee, welche die hoffende Menschheit stets emporhielt, welche alle Religionen mehr oder minder offenbaren, mögen Buddha, Moses, Mohammed sie gestiftet haben. Ja sie tritt selbst in den alten polytheistischen Glaubensansichten, in der hellenischen wie in der römischen, am glänzendsten in der germanischen Welt hervor. Denn der Glaube an das Gute ist es, der die ursprüngliche Naturreligion der Germanen in tragisch ethischer Hinsicht vertiefte. Sie sahen in den Vorgängen der Natur den Kampf der Götter, der Guten gegen die Riesen, die Bösen. Und dieser Kampf gipfelte zuletzt in dem Weltuntergange, d. h. man erkannte recht wohl, daß das Gute nur dann für ewig bestehen kann, wenn es durch entscheidende Leiden und Kämpfe endgiltig von aller irdischen Schuld gereinigt worden ist.

Dieser hohe Glaube, der Jahrtausende hindurch die gläubige Menschheit gestärkt hat, ist wieder einmal im Verschwinden. Der Mensch hat zu viel erdige Stoffe in sich aufgenommen. Die ehemals unerschütterliche Ansicht vom siegreichen Kampfe des Guten ist jetzt erschüttert. Das bedeutet eine Krankheit der Menschheit, und wir fühlen die Symptome jener Krankheit am deutlichsten in der Litteratur. Hier offenbart sich ein selbstquälerisches, hoffnungsloses Grübeln und Ringen und zuletzt ein energieloses Verzweifeln. Die Menschheit weiß noch keine neuen Hilfsmittel, zu dieser erlösenden Idee zurückzukommen. Aber sie muß doch endlich Anschluß erlangen, denn es steht und fällt mit dieser Idee ihre Entwicklung, ihr Glück, ihr Zweck, kurzum alles. Wohl schildert die Litteratur den Kampf des Guten mit dem Bösen wie zuvor, aber ohne den entscheidenden Schluß. Denn unsere Zeit sieht die Wahrheit nur in der Wirklichkeit, und so heftet sie den Blick in die Erde. Ihr blödes Auge sieht den Sieg des guten Princips nur im äußerlichen Erfolg, nicht in den inneren Gütern, die jener Kampf dem echten Menschen erringen muß.

So steht denn auch der Ästhetik des Schönen, die unsere Klassiker beherrschte, eine Ästhetik des Wirklichen gegenüber. Es sind starre und schroffe Gegensätze geworden, das Schöne und das Wirkliche, während sie dem gottbegnadeten, friedensvollen Dichter wohl eher in Eins zusammenfließen sollten. Denn dieser schaut mit dem Auge der Gottheit, das wohl nichts in unserem Sinne Häßliches erblicken könnte. Aber die barbarische abgestumpfte Zeit begriff nur jenen rohen Satz: „Nur das Wirkliche ist darstellbar!" Obendrein machte sie aus dem Wirklichen ein gräßliches Zerrbild, denn sie hat einen Hang zum Niedrigen, Häßlichen, Ordinären, Tierischen. So bringt sie absolut nicht ein Bild des wirklichen Lebens, sondern meistens ein Bild des gemeinhäßlichen Lebens. Wenn eine spätere Zeit unsere Hauptdichtungen liest, wird sie erstaunen und zugleich erschrecken über den Alkohol- und Krankengeruch, der ihr entgegenströmt, über die rohen Worte und unflätigen Reden, die ihr entgegentönen, über die Dirnen, Kupplerinnen, Verbrecher und Trunkenbolde, über die ehrlosen verlumpten Genies, die sich in ihrem Schmutz und ihrer nackten Gemeinheit schamlos ihr entgegenstellen, über die Gesellschaft der oberen Zehntausend überhaupt, die heuchlerisch, brutal, durchseucht, glaubens- und gewissenlos ihr entgegentritt. Der Dichter unserer Zeit entblödet sich nicht, uns in die Krankenbaracke eines schwindsüchtigen

Schuftes, an das Strohlager einer gebärenden Dirne, in die Kellerräume eines zankſüchtigen Arbeitertrunkenboldes, in die Bordelle geschmückter gieriger Dirnen zu führen. — Während früher wirklich hervorragende Menschen die Helden der Dichtungen waren, und während es des Dichters Aufgabe war, ihnen die poetischen Seiten abzugewinnen und diese harmonisch für die Handlung zu benutzen, treffen wir jetzt auf die alltäglichsten Gestalten, darunter auf Menschen, die nicht ein Fünkchen Besonderes oder Anziehendes haben. Während die Klassiker einem hochstrebenden Zuge der alten Poesie folgten und ihre Helden zwar nicht allein aus Palästen und Schlössern, so doch wenigstens aus guten Bürgerhäusern vorführten, ziehen die heutigen Schriftsteller mit Vorliebe aus Gassen und Baracken ihre Helden und Heldinnen: Arbeiter und Verbrecher, Dirnen und Kellnerinnen.

Ehemals beseelte mehr oder minder jene große Idee die Dichtungen: die Entwicklung des Menschen zum humanistischen Ideal. Es wurde den Lesern ein Vorbild gegeben, das da zeigte, wie man streben und ringen sollte, um alle sittlichen und sinnlichen Kräfte zur schönsten Harmonie zu vereinen. Heutzutage klirrt uns aus jedem Drama, jedem Roman, jeder Novelle, in jeder Zeile das eiserne Wort „Kampf um die Existenz" entgegen. Der Kampf ums Dasein hat den gewaltigen Eindruck auf unsere, nicht etwa notverdürftete, sondern genußsüchtige und hoffnungsberaubte Zeit gemacht. Es ist niemals soviel für die Besserstellung der unteren Klassen gethan worden wie heutzutage. Der Verdienst der Arbeiter war in allen Zeiten viel geringer als jetzt. Aber auch zu keiner Zeit der Weltgeschichte sind die Genußsucht und die Bedürfnisfülle gerade der unteren Schichten so hoch gewesen. Dadurch wächst die Massenarmut trotz aller Mittel immer mehr, denn das Volk kann nur genießen und nicht mehr sparen. —

Ich könnte noch mehr unterscheidende Merkmale der alten und der modernen Dichtung aufweisen. Wir würden stets dasselbe Resultat wiederkehren sehen, daß die moderne Dichtung an der Erde, am Wirklichen, am Materiellen haftet, daß sie den Blick für die Idee, für den freien Willen, für geistige Güter verloren, und daß daher eine Hoffnungslosigkeit, eine Müdigkeit und Verdüsterung sie beseelt und nicht jener freudige, stolze Drang nach unvergänglicher Jugend, der die Klassiker durchglühte.

Fragen wir uns nun, woher diese Umwandlung kam, so ist die Frage nicht so einfach zu beantworten. Der Mensch ist zum guten Teil vom „Milieu" abhängig, von Eltern, Ort, Zeit, Erziehung, Lektüre, Freunden, Schule und von gewissen in der Luft liegenden Ideen. Die verschiedensten Einflüsse kommen zur Geltung: der Staat im großen, die Heimat im kleinen, das ganze große innere wie äußere Leben des Volkes, seine Gesetze, seine Regenten, seine Kriege u. s. w.; ferner die menschliche Gesellschaft, die über die Grenzen des Staates hinausreicht, andere internationale Beziehungen, Entdeckungen, Erfindungen, gewisse Moden des Lebens; dann die Konfessionen, ihre Kämpfe untereinander, ihre Entwicklung getrennt voneinander, die Fehden, die gegen sie unternommen werden u. s. w. Alle diese Momente geben ihren Anteil zur Bildung einer neuen Zeit, eines neuen Zeitgeistes ab, die Litteratur insonderheit aber wird das entsprechende Gesicht tragen.

Aber es giebt noch ein anderes Moment, das gerade für den Geist der modernen Litteratur von höchster Wichtigkeit geworden ist, ich meine die moderne Philosophie . . . Ob die Litteratur naturalistisch oder archäologisierend ist, gleich-

viel, die philosophische Strömung der Zeit, ein Pessimismus mit einem Materialismus vereint, giebt diesen Richtungen den Untergrund." —

Nach diesen einleitenden Gedanken folgt in V Kapiteln: I. Die philosophische Grundlage der modernen Litteratur, II. Die Entartung der Menschheit, III. Heilmittel, IV. Die Geistesaristokratie, V. Der Mysticismus.

Den Hauptgrund des Verfalls erblickt der Verfasser in dem in der Philosophie dominierenden Materialismus, dem alles Stoff, und dessen Ausfluß an Kraft das sogenannte Leben ist; — Geist, Unsterblichkeit, Willensfreiheit, Gottheit, Gewissen, Pflicht, Verantwortung sind genau genommen leere Begriffe.

Aus der materialistischen Lehre vom Menschen nahm die Litteratur nun die berüchtigten Sätze vom Milieu, von der Vererbung, von der Unfreiheit des Willens, von der Suggestion, von der Tierheit des Menschen.

Die Lehre vom Milieu besagt, daß der Mensch lediglich Summe gewisser Faktoren ist, wie Eltern, Ort, Zeit, Freunde, Erziehung, Lektüre, Schule, ferner jeglichen Verkehrs, sowie der Luft, des Klimas, der Kost, der Kleidung u. s. w. Der innerste Kern des Menschen, die Subjektivität, die unbekannte Größe X, wird geleugnet. Sein Wesen ist das Ergebnis von lauter Äußerlichkeiten, genau ein mathematisches Additionsexempel. Dieser grobe Fehler, das Verleugnen des Persönlichen, des Individuellen stammt aus dem Materialismus, der ja das Bewußtsein des Menschen materiell, aus Bewegungen des Stoffes durch äußere Eindrücke erklärt und daher keine Willensfreiheit, kein aus sich heraus handelndes Ich annehmen kann. Wir sind unfrei in jeder Beziehung, wir unterliegen seit frühester Jugend stets der Suggestion, d. h. einer Beeinflussung der Gehirnthätigkeit von außen, ohne daß wir es wissen. Die Suggestion umschwebt uns wie die Luft, sie wirkt am stärksten in der Jugend, geringer im späteren Alter. Die erste Gedankenarbeit, die ersten Begriffe, Wahrheit und Lüge, Anstand, Moral, Religion, Sprache u. s. w. oft vielhundertjährige Kulturerrungenschaften, werden uns zuerst durch die Mutter, später durch Vater, Erzieher, Freunde, Lektüre u. s. w. suggeriert. Wir handeln also von Anfang als Unfreie, aus der angebornen Gehirnanlage und aus der Suggestion heraus. — Die Suggestionisten übersehen freilich, daß eine unbekannte Kraft uns innewohnen muß, diese Suggestionen auszuwählen, die ausgewählten zu verschmelzen, sie für das betreffende Individuum brauchbar zu machen; sie übersehen, daß wir ganz eigenartig in die Suggestionen eingreifen, sobald wir sie kritisieren, darüber reflektieren und oft zu Schlüssen kommen, die unserem ursprünglichen Wesen ganz entgegengesetzt sind.

Ein specieller Teil der Milieulehre ist die Vererbungstheorie. Sie ist ein Lieblingsstudium der modernen Litteratur geworden. Zola hat einen Romancyklus von zwanzig Bänden geschrieben, um die Verbrechensvererbung in einer Familie nachzuweisen. Ibsen hat Jahr für Jahr ein Drama produziert, das

diese Theorie als Hauptsache oder doch als Episode behandelt. Unsere deutschen Modernen wählen speciell einen Punkt aus den vielen Vererbungen: die Vererbung des Alkoholismus (Hauptmann, die Ibsenisten). Alle haben aber die Theorie nie rein wissenschaftlich aufgefaßt, sondern sie haben gewisse Lieblingsideen hineingeschmuggelt: Zola z. B. seine Idee vom erwachenden uralten atavistischen Mordinstinkt, Ibsen wieder giebt der Vererbung einen theologischen Beigeschmack, sie wird zu einer Art Erbsünde, die an den Kindern bis ins dritte und vierte Glied gerächt wird u. s. w. Verwunderlich ist nur, daß sich in jeder Darstellung stets die schlechten Eigenschaften vererben, nie die guten. Trunksucht, Irrsinn, Diebsgelüst, Lüge, Mord und andere psychische wie physische Krankheiten werden auf die unglücklichen Kinder übertragen, die natürlich von aller Schuld durch die Unfreiheit des Willens ausgeschlossen sind. Dieser scheußliche Indifferentismus verdunkelt öfter manche optimistischen moralischen Anwandlungen Ibsens.

„Haben wir uns so weit verirrt, daß wir nicht den einfachsten der Pfade erblicken, den uns die Weltgeschichte längst vorgezeichnet hat? Haben die Hellenen vergebens gelebt? Haben nicht die edelsten unter ihnen das schöne Ebenmaß der geistigen und körperlichen Kräfte, die gleichmäßige Entwicklung zum freien Menschen in dem Frieden zwischen Leib und Seele offenbart? Ist dann nicht Christus aufgetreten, der sogar die Göttlichkeit, die Unsterblichkeit des Menschengeistes bekundete? Auch er verlangt das gleichmäßige Wirken der beiden Kräfte, aber er warnt vor dem Fleisch, vor dem Überwiegen der Sinnlichkeit auf Kosten der Idee! Viel höher als die Hellenen stehend, wies er auf die Brücke der Menschheit zur Göttlichkeit hin, auf die alles umfassende, versöhnende Menschenliebe, die auch die Gottheit milde und gütig wie sich selber erblickt und sich zuletzt nur als einen Ausfluß dieser erkennt.

Auch auf den Wegen des Darwinismus könnte man weiter kommen, als unsere Modernen in Wahrheit gekommen sind. Statt mit Begeisterung die erhabene Idee der Entwicklung der organischen Welt aus einer einzigen Urzelle vorzutragen, lieben sie es tendenziös gehässig die geliebten Illusionen früherer Geschlechter zu zerstören, oder höhnisch die Beschränktheit der Denker zu geißeln. Ich für mein Teil finde nichts Glaubenzerstörendes in der Entwicklungstheorie, im Gegenteil, sie könnte ebensogut als Beweis für die stoffbeherrschende Macht der Idee benutzt werden. Sie kann den Geist nicht aus der Welt bannen, eher ihn auf die sogenannte organische Welt verbreiten! Dazu kommt, daß die angestrengten Forschungen der Naturwissenschaften die Rätsel, die auf einen Dualismus hinzudeuten scheinen, absolut nicht gelöst haben.

Unsere Dichter drangen aber nicht mit Kraft und Eifer in die Tiefe der Forschung. Ihnen genügte die oberflächliche Entfaltung der Entwicklungstheorie, wie wir sie bei den populären naturwissenschaftlichen Darstellungen vorfinden. Sie klammerten sich rein äußerlich an den rohen Satz: „Der Mensch ist ursprünglich Tier;" und so zeigen sie uns mit Vorliebe, wie bei allen Menschen etwas, bei gewissen Individuen sehr viel von tierischen Überresten im Denken, Fühlen und Handeln vorhanden ist — von den edleren Gedanken und Gefühlen aber, die aus dem Geiste stammen und somit transscendental sind, wissen sie nichts.

So haben also unsere allmächtigen Modernen nirgends festen Boden unter den Füßen. Was sie als das Heilmittel der Menschheit ausbieten, erweist sich als eitel und nichtig. Wer uns zudem einseitig die Arbeit des Hirnes predigt, der läßt unser Gefühl leer, und wiederum, wer nur das Gefühl übersättigt, der raubt uns die schöne Harmonie zwischen Geist und Seele, Denken und Fühlen. Wer sich rigoros nur an die unbedingte Wahrheit (?) klammert, läßt nicht Mitleid und Milde walten, er stampft die edelsten Blüten des Menschenherzens nieder, er weiß nicht, daß man wahrhaftig mehr Freude hat, einen Sünder durch Milde und Liebe gerettet zu haben, als wenn man neunundneunzig Gerechte sieht. —

Das ist die Weisheit der Modernen! Man vergleiche damit das Resultat des vielgeschmähten Klassizismus! Hier steht das ewig Menschliche, das Menschlich-Göttliche im Vordergrunde, dort das Menschlich-Tierische. Diesem leuchtete als Ziel der höchsten Vollendung die schöne Harmonie aller Kräfte des Menschen, jenem die gräßliche Disharmonie, die entsetzlichste Selbstzerfleischung. Damals strahlte über der Welt die unvergängliche Sonnenschönheit des Geistes, jetzt lastet brütend über ihr der verderbliche Pesthauch des Fleisches. So haben wir jetzt das Resultat einer Geschichtsepoche, eines Jahrhunderts, das da glaubte frei sein zu können von aller Autorität, allen Größen, allen Überlieferungen, mögen sie sich nun Moral, Religion, Philosophie oder sonstwie nennen. Jeder frönt dem Instinkte, dem Triebe und nennt das sein Glück. Diese Rückkehr zur Natur ist jedoch himmelweit verschieden von derselben Theorie des vorigen Jahrhunderts. Wir ahnen nicht mehr jenes Reich von Naturkindern, die frei und unschuldig ihr Glück im heitern Genuß suchten und fanden, wie Rousseau, Herder, Goethe das Paradies der Urmenschen sich ausmalten. Die Rückkehr der Modernen zur Natur heißt: wieder Bestie werden. —

Es kann nicht ausbleiben, daß solche trüben Vorstellungen selbst den Gefeitesten der modernen Menschen benagen, daß sie ihn wie ein leise schleichendes Gift unterwühlen. Es steckt ein zäher Pessimismus mehr oder weniger allen in den Gliedern. Eine traurige Enttäuschung, eine starke Entgötterung der Natur und seiner selbst, eine stille Verzweiflung muß jeden tiefer fühlenden und denkenden Menschen überkommen. Es ist noch nicht beobachtet, wie viel Fälle von Irrsinn, Selbstmord, schleichender Melancholie auf das Konto unserer modernen Litteratur zu schreiben sind. Besseren wie niederen Ständen giebt sie unter allen Umständen einen Anstoß zu den traurigsten Thaten und Verbrechen ab.

Denn es ist nicht ein unbewußter Trieb, sondern eine ausgeprägte Tendenz der meisten modernen Dichter, Religion und Sitte und Glauben an alle Ideale zu zerstören, die die Menschheit erhalten, erretten und erheben. Die neue traurige Weltanschauung wird teils mit Hohn und Ironie, teils mit Ernst und Bedauern wie unabwendbare Wahrheit gepredigt. Wir lesen es immer und immer wieder, daß alles nur Staub ist, daß Gewissen, Wille, Verantwortung, Unsterblichkeit, Gottheit schöne, aber längst abgethane und unhaltbare Begriffe sind. So weht allenthalben der Pestatem der nihilistischen Weltanschauung, die das Leben und seine Bestimmung höchst niedrig, ja nichts schätzt. — Wenn es aber so ist, warum schreiben dann noch diese Dichter in einer Welt ohne Zweck und Ziel?"

Wir halten die letztere Frage des mit Wärme und klarem Blick seine Sache vertretenden Verfassers für durchaus berechtigt, denn wenn man nicht für hohe

edle Ziele, für Hebung und Weiterführung des Volkes und der gesamten Kultur einzutreten beabsichtigt, dann mag man das Dichten bleiben lassen — oder beginnt und endigt das Werk dieser Art von „Künstlern" wirklich allein mit dem Geldbeutel? —

Wir sind auch auf die Gedanken der zweiten Schrift näher eingegangen, weil sie einmal vortrefflich einführen in den Geist der modernen Richtung und weil wir zum andern meinen, daß an den Fragen unserer Litteratur, aus welcher Zeit auch immer, der weitblickende, seine Aufgabe mit Hoheit und Hingebung erfassende und für des Volkes Bildung zielbewußt arbeitende Lehrer nicht ohne Anteilnahme und Verständnis vorübergehen darf, daß er unbedingt zu ihnen Stellung nehmen muß. Was vom Standpunkte der Religion, bez. der inneren Mission, das kann und muß noch mehr von dem der Pädagogik gefordert werden. Aber nur die hier gezeigte und empfohlene Bekämpfung, eine Eindämmung der uferlosen verderblichen Strömungen mit geistigen Waffen kann als die einzig erlaubte, als die allein giltige angesehen werden. Dieser Meinung ist auch Prof. Beyschlag, der in Bezug auf die dramatischen Produkte und ihren schlimmen Einfluß schreibt:

„Wie werden wir den destruktiven Tendenzen entgegenzuwirken suchen, wie ihr Verderben abzuwenden haben? Nicht direkt, nicht durch Anrufung des Gesetzes, der Polizei, der Umsturzvorlage. Zwar, ich sehne den Tag herbei, an dem man in Deutschland das Theater wieder aus einem Erwerbsinstitut in ein Kunstinstitut, aus einer zweideutigen Volksergötzungs- und -verführungsanstalt in eine Volksbildungs- und -erziehungsanstalt erheben wird. An diesem Tage würde es nicht mehr einem Polizeipräsidium oder Ministerium des Innern oder Oberverwaltungsgericht überlassen bleiben, in gewissen Fällen nach subjektivem Urteil oder Gefühl ein anstößiges Stück zu verbieten, sondern eine Jury auserlesener Sachkundigen und anerkannter Autoritäten würde alles zu prüfen haben, was auf den Brettern, die die Welt bedeuten, zuzulassen oder auszuschließen wäre. Denn wenn es auch gelänge, Stücke wie Hauptmanns „Weber" und „Vor Sonnenaufgang" oder Sudermanns „Sodoms Ende" samt dem ohne Zweifel noch viel schlimmeren französischen Schund vom Theater auszuschließen, was wäre weiter erreicht als einige Symptome der naturalistischen Zeitkrankheit zu unterdrücken, während die Heilung dieser Krankheit selbst die ungelöste Hauptaufgabe bliebe? Nein, die Mission des Christentums in der deutschen Gegenwart ist eine viel innerlichere, ist die allerinnerlichste: die Überwindung des naturalistischen Irrgeistes durch den heiligen Geist des Evangeliums, die Neuentfaltung eines Beweises des Geistes und der Kraft, durch welchen die ganze Bodenlosigkeit des Naturalismus überführt, die Unzertrennlichkeit des Christentums vor allem, was menschenwürdig ist, ins Licht gestellt und der traurige Standpunkt so vieler edleren Zeitgenossen, daß die Welt des Glaubens nur eben ein schöner Traum, ein Traum für Kinder sei, durch die überwältigende Vernunft und die zweifellose Realität der übersinnlichen Thatsachen überwunden wird."

Indes, Prof. Beyschlag giebt auch denen, die den Kampf zu führen sich berufen fühlen, manche Frage zur Erwägung anheim, indem er sagt:

„Ob wir, um diese Aufgabe zu lösen, uns begnügen dürfen, das Evangelium immerfort in den althergebrachten Formeln, auf die das Geschlecht dieser Tage nicht mehr hört, weiter zu verkündigen? Ob wir wohlthun, die wissenschaftliche Theologie, welche den Geisteskampf mit dem Naturalismus aufgenommen hat und uns das Schwert des Geistes wider denselben neu zu schleifen bemüht ist, unter das Joch der kirchlichen Tradition beugen und ihre Kampfesfreiheit fesseln zu wollen, weil sie in jenem Kampfe nicht ohne Wunden zu bleiben vermag? Ob es ausreicht, den antichristlichen Zeitgeist nur durch einseitiges und dilettantisches Eingehen auf seine wirtschaftlichen Forderungen entwaffnen zu wollen, anstatt die gleiche Energie auf die geistigen Gegensätze, auf den Kampf der Weltanschauungen zu wenden?"

Man wird die Berechtigung all' dieser Fragen nicht im geringsten in Zweifel zu ziehen vermögen, man könnte sie sogar vom Standpunkte der Pädagogik noch vermehren, denn gerade sie hat ein hervorragendes Interesse daran, daß der Kampf geführt werde gegen jedweden Finsterling und Feind der Kultur; denn alles, was einem gesunden Fortschritte im Wege steht und abzulenken droht von den vernünftigen Bahnen des höheren geistigen Schaffens und die heiligsten Ideale der Religion und Sitte, ewiger Wahrheit und Schönheit herabzerrt und als nichtig verachtet, alles dies verdient mit Energie und Zähigkeit bekämpft zu werden, insbesondere auch durch die Pädagogik.

Was wir nun wünschten, das wäre das: es müßten die pädagogischen Zeitschriften dann und wann auch solchen Arbeiten ihre Pforten öffnen, in denen in objektiver Weise die Erscheinungen der modernen Litteratur unter die Lupe genommen und vom pädagogischen, allgemein erzieherischen Standpunkte aus beurteilt, nach den Grundsätzen der Volksbildung und Volkserziehung gemessen würden. Was die „Jugendschriftenwarte" für die Lesefrüchte der Jugend sein will, das müßte eine litterarische Warte für die Erzeugnisse der Litteratur überhaupt sein. Es würde das gewiß keinerlei Überhebung, kein Übergriff auf ein uns fernes und fremdes Gebiet sein, im Gegenteil, wir würden nur thun, was die Pflicht erheischt und der Stand der Zeit von uns fordert.

Dichtung und Wissenschaft, insbesondere die pädagogische, gehören, wie schon eingangs hervorgehoben, eng zusammen. Und es ist wahrhaftig keine Schultirade, wenn man fragt, wer anders vermag die Seelen hinauszutragen über die kleinliche Pein der Gegenwart, wer anders lehrt die Heiligkeit des Lebens — ob es in unserem Pulse schlägt oder aus verflossenen Jahrhunderten zu uns herüberdämmert — verehren und davor sich demütig beugen als die großen Dichter der Völker, die Schriftsteller, durch welche Nationen und Zeitalter auf uns wirken? Sind sich aber Dichter und Schriftsteller wirklich dieser hohen wahrhaft heiligen Aufgabe bewußt? Es ist ja so manches auf der Erde dem Wandel unterworfen, so manches fließend und veränderlich: was aber bleibt und besteht, das ist die echte Dichtung, dauerhafter

und in sich beständiger als die vornehmsten Wissenschaften, die sich immer verbessern und im Fortschritt erneuen. Nur heute soll es plötzlich anders sein, und doch klingt noch heute echte Poesie in den einfachsten rhythmischen Formeln an die Herzen des Naturvolkes ganz ebenso, wie sie unsere feinst zugeschliffene Empfindung bewegt. — Nirgends wird der Mensch gedeihen als auf der Erde seiner Vorfahren, in ihr wurzelt seine Kraft, ob er nun mit den Händen oder mit dem Geiste schafft. Dichtung und Wissenschaft aber, der edelste Erwerb seines Geistes, sind es allein, welche die Schwere der Erde ihn nicht fühlen lassen. Durch sie wird ihm das Göttliche erkennbar, dessen Erbe er ist, der einzige rechte Leitstern alles seines Schaffens. Endliches und Unendliches verknüpfen sich in dem Menschen. Stehen wir fest in dem einen, so braucht unser furchtloses Auge die unerforschten Tiefen des anderen nicht zu scheuen. Schlimm aber, wenn das erste wankt und die Quellen des anderen trübe und schmutzig fließen.

## Nachschrift der Redaktion.

Wir haben vorstehenden Aufsatz gern aufgenommen, weil wir die zu Anfang und Ende ausgesprochene Anschauung des Herrn Verfassers über die Beziehungen von Pädagogik und Dichtung, sowie natürlich seine sittliche Grundtendenz teilen und es ebenfalls für eine sehr wichtige Aufgabe der pädagogischen Zeitschriften halten, auch die Darbietungen und die Entwicklung der „modernen Litteratur“ aufmerksam zu verfolgen. In dem Urteil selbst aber kann ich mich nicht so unbedingt dem Verfasser oder seinen beiden Gewährsmännern anschließen. Eine derartige summarische Verurteilung der modernen Litteratur als solcher erscheint mir ebenso einseitig und unbillig, wie etwa die völlige Verwerfung der modernen realistischen Malerei. Ich kann aber für diese meine Ansicht, zu deren Begründung ein neuer Aufsatz gehörte, heute nur einige knappe Sätze anführen.

1. Wir leben in einer geistigen Sturm- und Drangperiode; solche Perioden haben zu allen Zeiten, auch zur Zeit unserer Klassiker, auch sehr häßliche abstoßende dichterische Erzeugnisse hervorgebracht. Andrerseits kann aber die in unsern „klassischen“ Dichtwerken niedergelegte Weltanschauung unmöglich ohne weiteres vom christlich-sittlichen Standpunkt aus als maßgebend anerkannt werden. Ihre größte Dichtung soll den Menschen, wie wir hörten, „von Gott zu Gott“ begleiten; aber bitte, was ist denn das für ein Gott, dieser „unnennbare“ Gott Fausts, bezw. Goethes? Doch wohl nicht etwa der heilige Gott des Christentums?! Und wie steht es mit einer der reifsten Dichtungen unsers anerkanntermaßen sittlichsten Dichters, mit Wilhelm Tell, worin der Meuchelmord gerechtfertigt und gefeiert wird? Ferner mit der Moral des letzten und formvollendetsten Stücks unseres Schiller, der Braut von Messina?? Im Gegensatz zu

der behaupteten großen Spannung zwischen „Klassikern" und „Modernen" lassen sich manche Momente für die gegenteilige Meinung aufweisen, daß unsere Modernen durchaus die Kinder und Nachfolger der Welt- und Lebensanschauung Goethes sind; vgl. Goethes Wahlverwandtschaften, Wilhelm Meister, Werther, rc.

2. Es fragt sich aber überhaupt, ob es richtig ist, immer nur die Maßstäbe des klassischen Stils an die Dichtung der Gegenwart anzulegen. Warum soll es denn für alle Zeiten mustergültig bleiben, vorzugsweise nur Haupt- und Staatsaktionen durch die Dichtung zu verherrlichen? Sprechen denn wirklich die Wallensteine, Posas, Maria Stuarts, Egmonts, Tassos mehr „zu Herz und Gemüt" als die Künstler und Kaufleute, die Weber und Schullehrer der Gegenwart? Ich muß mich entschieden gegen Dr. S. Schultzes Meinung verwahren, der es als einen Vorzug der Klassiker preist, daß sie ihre Helden „aus Schlössern und Palästen" oder wenigstens (!) aus guten Bürgerhäusern nahmen, während die Modernen mit Vorliebe in die Gassen und Baracken hinabsteigen und uns — schrecklich! — Arbeiter und Verbrecher vorführen! Nun, Shakespeares Richard III. ist zwar auch nichts anderes als ein verruchter Verbrecher, aber er wohnte im Königsschloß und deshalb ist er der Dichtung würdig! Ich dagegen stelle kühnlich den armseligen gemeinen Verbrecher Nikita in Tolstois furchtbarem Drama „Die Macht der Finsternis" neben Richard III.; an dem russischen Knecht wird die Macht des Gewissens nicht minder wirksam zur Anschauung gebracht wie an dem englischen König. Dichterisch steht aber doch wohl der höher, der uns auch für ganz unberühmte, in der Geschichte namenlose Personen durch die Darstellung selbst zu interessieren weiß. Und daß man jetzt auch die kleinen Leute für wert hält, mit ihren Sorgen und Nöten, mit ihrem Elend und ihren Leidenschaften, mit ihrem Dulden und Überwinden auf die Bühne zu bringen, — das dürften wir Volkserzieher den Modernen zum Vorwurf machen?

Ferner haben wir Pädagogen doch auch wohl Grund, die psychologische Kunst und Energie der modernen Dichtung zu würdigen, die ganz ohne „historischen" Hintergrund ihre Figuren aus ihren eigenen Anlagen und den Verhältnissen heraus mit überzeugender Lebendigkeit gestaltet, sich entwickeln resp. zu Grunde gehen läßt. In dieser Beziehung brauchen wir uns nicht zu schämen, für unsere Theorie und Praxis der „Anschauung" von den Modernen recht viel zu lernen! — Schillers Pathos ist gewiß für Jünglinge und Jungfrauen erhebend, aber Männer versenken sich doch auch gern in die inneren Feinheiten z. B. von Goethes Tasso und wissen daher die psychologische Vertiefung eines Ibsen und seiner Nachfolger sehr zu schätzen.

Und sodann der Realismus der Modernen, ihr Wirklichkeitsdrang, ihr Bedürfnis, unserm Geschlecht den Spiegel vorzuhalten: Hier seht ihr wirklich, wie ihr seid und könnt nicht immer in der alten Weise damit beruhigen, wie ihr sein möchtet oder solltet — verdient dies denn so scharfen Tadel?

3. Aber der „Idealismus“ geht damit zum ...., klagt man, „die moderne Dichtung spricht nicht mehr zu Herz und Gemüt, hebt und adelt den Geist nicht mehr.“ Auch das kann ich nicht ohne weiteres zugeben. Ibsens erstes großes Drama „Brand“ predigt einen Idealismus, daß uns Schwächlingen dabei der Atem ausgeht; ich schätze Goethes Faust sehr hoch, gestehe aber, daß mir Ibsens Brand in sittlicher und idealer Beziehung höher steht. Ich lade die verehrten Leser dringend ein, seine nähere Bekanntschaft zu machen. Weiter sind des großen Norwegers „Kaiser und Galiläer“ und auch eines seiner neuesten Dramen „Klein Eyolf“ von hoher idealer Bedeutung; stellt letzteres doch geradezu die tiefe sittliche Läuterung und Veredelung einer sinnlichen Ehe in ergreifendster und für den Pädagogen fesselndster Weise dar! Und „Hanneles Himmelfahrt“ und „Die versunkene Glocke“ von G. Hauptmann sollten etwa nicht zu Herz und Gemüt sprechen? — soviel auch namentlich gegen letzteres Stück vom christlich-sittlichen Standpunkt zu sagen ist. Ja, auch die verrufenen „Weber“ desselben Dichters — wer sie auf der Bühne gesehen, kann wahrhaftig nicht sagen, sie sprächen nicht zu Herz und Gemüt; sie sprechen vielmehr eine nur allzu erschütternde Sprache; manches Bankiertöchterlein, das bis dahin herzlos an dem Hunger und Elend der Armen vorübergegangen, wird sich dadurch in seinem behaglichen Lebensgenuß beunruhigt gefühlt haben! — Und auch H. Sudermann! Einem Dichter, der einen Roman wie „Frau Sorge“ hat schreiben können, sollte es versagt sein, „den Geist zu heben und zu adeln“? Seine Dramen stehen allerdings nicht auf derselben reinen idealen Höhe. Sicher aber wirken „Sodoms Ende“ und „Die Heimat“ in hohem Maße ergreifend, namentlich letzteres auf der Bühne; und die Vertreterin der „freien Liebe“ findet hier ein durchaus würdiges Gegenstück in dem Pfarrer Heffterdingk, der den sittlichen Standpunkt in gehaltvoller und wirksamer Weise vertritt. Die Gestalt dieses fein gezeichneten Geistlichen genügt, um die Behauptung zu widerlegen, daß speciell Sudermann „alle idealen Regungen verachte oder zum mindesten lächerlich zu machen suche.“ Der ausgezeichnete und christlich gesinnte Kritiker Grotthuß findet sogar in dem neuesten Sudermannschen Drama „Johannes,“ das sonst so scharf von der Kritik verurteilt wird, die Rückkehr des Dichters zum christlichen Lebensideal ausgesprochen.

Doch alles dies sind ja nur einige lose hingeworfene Bemerkungen, die nichts anderes sagen wollen, als daß die moderne Litteratur doch möglicherweise, wie so viele andere Erscheinungen, ihre zwei Seiten hat! Vielleicht meldet sich auch noch ein und der andere litteraturkundige Leser darüber zum Wort. Das Problem verträgt sehr wohl eine Beleuchtung von verschiedenen Seiten. Inzwischen bitte ich die Leser, die sich für diese wichtige Frage interessieren, sich das Buch zu verschaffen: Probleme und Charakterköpfe. Studien zur Litteratur unserer Zeit. Von Jeannot Emil Freiherr von Grotthuß.

Mit 10 Porträts, Stuttgart Greiner und Pfeiffer 1898. Der kompetente und geistvolle Verfasser behandelt in fesselndster Weise F. Nietzsche, Hauptmann, Sudermann, Richard Voß, Ibsen, Tolstoi, Dahn, Ebers ꝛc. Er schont seine Leute wahrhaftig nicht, aber man bekommt doch ein ganz anderes Bild von der Sache als durch jene allgemeinen Verdikte! von Rohden.

---

# Über den Begriff des Reiches Gottes.

Von Schulrat G. Heine in Cöthen.

(Schluß.)

## B. Von dem Reiche Gottes in Christo.

### 1. Von Christi Wirken für das Reich Gottes auf Erden.

Es ist im Vorhergehenden absichtlich nur gelegentlich und im vorübergehen auf den Herrn Jesum Christum und das Christentum Bezug genommen, um das, was wir aus unserm christlichen Gesamtbewußtsein über den Begriff des Reiches Gottes und die wichtigsten Grundzüge seiner Entwicklung zu sagen hatten, an Beispielen, die uns nahe liegen und allgemein verständlicher sind, zu erläutern. Nun aber fragt es sich: Wie ist diese Entwicklung des Reiches Gottes zum Christentum geschichtlich geschehen und zu dieser Gestaltung gekommen, in der wir sie in Christo und in der christlichen Kirche vor uns sehen? Wir kehren, um diese Frage zu beantworten, zu den Worten des Herrn Jesu zurück: das Reich Gottes ist nahe herbeigekommen. Wir Christen wissen, was das heißen soll. In Christo selbst stand das Reich Gottes vor den Augen seiner Zeitgenossen in leibhaftiger Gestalt. Er, wahrhaftiger Gott, vom Vater in Ewigkeit geboren, und auch wahrhaftiger Mensch, von der Jungfrau Maria geboren, er, der demgemäß zwei Naturen, die göttliche und die menschliche, in seiner gottmenschlichen Person vereinigte, er war damals derjenige, in welchem das Reich Gottes in seiner bis dahin vollendetsten Gestalt sich offenbarte. Was sehen wir denn in dieser seiner Person? Wir sehen die Liebe des Vaters, der mit göttlichem, ewigem Schmerz die sündliche Verderbtheit des menschlichen Geschlechts trug und selbst erlitt, noch ganz anders als eine Mutter sich grämt um die sündliche Verirrung ihres Kindes. Denn der menschlichen Mutter schließt ihre eigene Sünde die Augen und das Herz für so manches Böse an dem Kinde, und ihre auch in der hingebendsten Liebe doch im Grunde des Herzens immer noch ruhende Selbstsucht läßt sie nicht zu völliger Hingabe an das Kind und somit auch nicht zu völliger Erfahrung des Schmerzes über die Sünde desselben kommen. Das ist anders bei Gott. Er ist heilig, er ist auch selbst die

unendliche Liebe; nur weil er das erste ist, kann er auch das zweite sein. Was hat nun Gott in dieser Liebe gethan? Er hat seinen eingebornen Sohn dahingegeben, er hat ihn Fleisch werden lassen. Das heißt nicht nur: er hat ihn Mensch werden lassen; sondern: er hat ihn als Menschen in der Gestalt des sündlichen Fleisches erscheinen lassen d. h. mit aller Schwachheit, Ohnmacht und Versuchbarkeit unsrer menschlichen Natur. Christus ist versucht worden in allen Stücken gleich wie wir, doch ohne Sünde; er hat alle Krankheit und Seuche der Sünde, alles Elend der Sünde an Leib und Seele getragen und erfahren; in seiner erbarmenden Liebe hat er sich so tief in das Leben des menschlichen Geschlechts versenkt, daß er alle Schuld, Macht und Strafe der Sünde auf sich genommen d. h. daß er sie so gefühlt hat, als wären sie seine eigenen, und daß er auch die Ausbrüche der Sünde von seiten der Menschen, die kein Verständnis für solche Hingabe hatten, in Geduld getragen und dabei immer auch sogar für die, welche ihn so peinigten, ein erbarmungsvolles Herz bewahrt hat. Das liegt in den Worten: der Vater hat seinen eingebornen Sohn gegeben, hat ihn Fleisch werden lassen. Johannes schreibt weiter: Wir sahen seine Herrlichkeit, eine Herrlichkeit als des eingebornen Sohnes vom Vater, voller Gnade und Wahrheit. Was wir bisher von der Dahingabe des Sohnes gesagt haben, betrifft nur seine Gnade. Mit dieser Gnade war aber seine Wahrheit auf das innigste verbunden. Unter dieser Wahrheit verstehen wir drei Stücke. Erstens, was uns aber an dieser Stelle nicht näher angeht, die vollkommene Erfüllung aller Weissagungen, aller Hoffnungen, aller Sehnsucht der Völker vor ihm, nicht allein des Volkes Israel, sondern auch aller übrigen Völker, namentlich des griechischen. Zweitens verstehen wir unter der Wahrheit Gottes und Jesu Christi seine Heiligkeit, nach welcher er ein Licht ist und in ihm ist keine Finsternis, keine Sünde und kein Irrtum, nach welcher er auch sich selbst seiner vollkommen bewußt und ihm selbst vollkommen gegenwärtig ist. In diesem Sinne ist der Herr auch in seiner Niedrigkeit auf Erden wenigstens in soweit in der Wahrheit gewesen, daß sein Wille stets und unverrückt an dem Willen des Vaters festgehalten hat. Darin liegt aber auch bereits das dritte Stück beschlossen: die subjektive Lauterkeit und Wahrhaftigkeit, mit welcher er die in dem Vater, in des Vaters Willen und Wort ihm zunächst objektiv entgegentretende Wahrheit ergriff und in Wort und That zur Darstellung brachte. Beides, Gnade und Wahrheit, unbeschränkte Hingabe und unbedingte Selbstbewahrung des Herrn Jesu waren zu unsrer Errettung notwendig.

## 2. Von der Frucht seines Lebens auf Erden.

Und welches war nun die Frucht solcher Offenbarung der Gnade und Wahrheit des Sohnes Gottes? Er hat eben die Schuld, Macht und Strafe der Sünde des ganzen menschlichen Geschlechts in seinem Leiden und Sterben

während seines ganzen Lebens bis zu seinem Tode auf sich genommen und getragen; er hat sie aber auch in seiner Auferstehung überwunden; er hat in seiner Himmelfahrt auch seine menschliche Natur nach Leib und Seele mit zur Teilnahme an der göttlichen Herrlichkeit erhöht; wie er spricht: Mir ist gegeben alle Gewalt im Himmel und auf Erden; siehe, ich bin bei euch alle Tage bis an der Welt Ende. Nun ruhen in ihm alle Schätze der Weisheit und der Offenbarung; nun ist auch nichts mehr zu erwerben, sondern nur alles aus seiner Fülle zu nehmen. Mit einem Opfer hat er in Ewigkeit vollendet alle, die geheiligt werden. Er hat den Fluch, die Schuld der Sünde getragen; Gott hat ihn für uns zur Sünde gemacht und dadurch die Welt mit ihm selbst versöhnt; nun haben wir Frieden mit Gott durch den Glauben an unsern Herrn Jesum Christum. Christus hat auch die Macht der Sünde gebrochen; denn darinnen er gelitten hat und versucht ist, kann er helfen denen, die versucht werden. Gott hat die guten Werke in Christo für uns zubereitet (Eph. 2, 10); es wohnt jetzt in Christo die Kraft, alle Macht der Sünde in den einzelnen Menschen zu überwinden und dieselben zur Heiligung zu führen. Christus hat auch alle Strafe der Sünde, den Tod überwunden, wie denn Paulus spricht, daß Christus unsern nichtigen Leib, den Leib unsrer Erniedrigung, verklären wird zur Ähnlichkeit mit seinem verklärten Leibe, nach der Wirkung, gemäß welcher er auch alle Dinge sich unterthänig machen kann.

Christus hat sein Opfer gebracht 1. als Mensch, als Vertreter des ganzen menschlichen Geschlechts in derjenigen Gesinnung, welche vor Gott wohlgefällig ist und durch welche eben diese seine menschliche Natur und durch diese seine ganze Menschheit fähig geworden ist, Gottes Gnade zu empfangen; d. i. die Gesinnung der bis in den Tod sich hingebenden, selbstverleugnenden Liebe. Er hat aber 2. sein Opfer auch gebracht als Gott, als die zweite Person in der Gottheit, durch welche der Vater alles gethan hat und thut, durch welchen er die Welt geschaffen hat, erhält und regiert; denn auch — wie wir bereits früher bemerkten — auch die Erlösung und die Heiligung sind ein Stück der Weltregierung Gottes. Durch diesen seinen Sohn hat Gott (schon vor dessen Menschwerdung in Christo) die Welt, Juden und Heiden regiert und auf die Erlösung vorbereitet; durch ihn hat er auch damals schon sich den Menschen auf mancherlei Weise geoffenbart, durch ihn hat er in den Propheten geredet, durch ihn ist er in den tiefsten Grund des menschlichen Wesens, in die Persönlichkeit des Menschen bleibend eingegangen und hat sich selbst an die Menschheit geopfert. So ist das Opfer Gottes an die Menschheit und das Opfer der Menschheit an Gott in Christo erfüllt und auf Golgatha vollendet worden. Es ist diese zwiefache Opferung, die von seiten Gottes an die Menschheit und die von seiten der Menschheit an Gott, die Opferung Gottes und der Menschheit aneinander, eine von der Schöpfung und dem Sündenfall an in geschichtlichem Fortschritt sich entwickelnde. Diese Entwicklung ist in ihrem Fortschritt bedingt einerseits durch

die fortschreitende Macht der Sünde im Menschengeschlecht und durch die fortschreitende Erkenntnis und Erfahrung des Menschengeschlechts von dieser Macht der Sünde, zugleich aber auch von der Gnade Gottes. Andrerseits hat diese fortschreitende Macht der Sünde natürlich auch in Gott einen fortschreitenden Schmerz über sie und eine fortschreitende Fülle in der Offenbarung seiner Gnade zur Folge gehabt. Gott ist ja freilich ewig und über aller Zeit und Veränderung erhaben; und doch können wir schon nach dieser Seite von ihm sagen, daß er unsre Sünde, die Sünde des ganzen Menschengeschlechts getragen und überwunden hat; denn er hat ja unsre Erlösung von Ewigkeit beschlossen. Zugleich aber ist er in eine geschichtliche Beziehung zu unserm Geschlecht eingetreten, hat alle Stufen in der geschöpflichen und sündlichen Entwicklung desselben lebendig mit erfahren; es hat daher alles, was Jesus Christus in der Zeit gethan hat, zugleich ewige Bedeutung. Es kann daher auch mit Recht gesagt werden, daß Gott alle Sünden der Menschheit um Jesu Christi willen, um seines durch sein ganzes Leben hindurch gebrachten und in seinem Tode vollendeten Opfers willen, vergeben hat, daß Christus mit einem Opfer in Ewigkeit vollendet hat, die an ihn glauben, eben weil er sich durch den ewigen Geist Gott geopfert hat (Ebr. 9, 14). Die lebendige Kraft dieses Opfers aber ist allezeit gewesen und ist es noch, die Liebestreue Jesu Christi. Denn die Liebe ist in jeder Form ihrer Offenbarung Selbstopferung d. h. Hingabe seiner selbst. Was wir gemeinhin Opfer nennen (in den Religionen der Juden und Heiden) ist nur die durch den jeweiligen religiösen Standpunkt dieser Völker bedingte Form, ihre Hingabe an Gott sinnbildlich darzustellen. In weiterem Sinne gebrauchen aber auch wir noch dieses Wort zur Bezeichnung der durch unsre eigene oder fremde Sünde bedingten Form der Hingebung, der Bewahrung und Bewährung der gottgeordneten Gemeinschaft. Und weil alles Elend, das durch die Sünde über die Welt gekommen ist und das wir unter dem Gesichtspunkt der Zeitlichkeit als Folgen der Sünde bezeichnen, im letzten Grunde in der Erregung der göttlichen Heiligkeit durch unsere Sünde d. h. in dem heiligen Zorn Gottes über sie seinen Grund hat, so können wir auch mit der heiligen Schrift sagen, daß der Zorn Gottes geoffenbart ist über alle Gottlosigkeit und Ungerechtigkeit der Menschen, daß wir Kinder des Zornes Gottes von Natur gewesen sind, daß aber der Herr Jesus durch sein Opfer uns einerseits von diesem Zorn erlöst hat d. h. diese Erlösung in seiner gottmenschlichen Person vollendet hat, andrerseits uns noch immerfort erlöst, d. h. in der geschichtlichen Entwicklung der ganzen Menschheit wie jedes einzelnen Menschen ihm die Erlösung immer völliger aneignet. Wollte aber jemand sagen, daß mit solchen metaphysischen Spekulationen über das überweltliche Leben Gottes nichts gethan sei, so möchten wir auf Paulus hinweisen, bei dem mehr als bloß die Keime zu ihnen sich finden.

Aus dem Gesagten ergiebt sich nun aber auch, daß mit dem sogenannten

materialen Princip, der Rechtfertigung durch den Glauben, das Princip der evangelischen Kirche als eines Teiles der allgemeinen christlichen Kirche und dieser als eines Teiles des ganzen Reiches Gottes entfernt nicht genügend ausgesprochen ist. Jenes Princip enthält nicht einmal den Beruf und die Aufgabe des einzelnen Menschen vollständig, geschweige denn daß Beruf und Aufgabe der ganzen Menschheit als einer großen gegliederten Gemeinschaft in ihm zum Ausdruck kämen. Es ist die Anerkennung dieses Verhältnisses auch in seelsorgerlicher Beziehung, auch im Urteil über andere, wie über die eigene religiös-sittliche, für unsre christliche Lebensführung wichtig. Überall, wo Gottes Wille geschieht in Gesinnung, Wort und Werk, in Demut und Einfalt, in demütiger, selbstverleugnender Liebe, da ist das Reich Gottes, da offenbart sich die Macht und die Liebe unsres Heilandes durch seinen heiligen Geist. Denn er regiert ja auch diejenigen und ist ein Heiland derjenigen, die ihn noch nicht als den Versöhner erkennen; zu dieser Erkenntnis können sie doch eben nur durch die Erkenntnis ihres sündlichen Elends, ihrer natürlichen Hilflosigkeit und ihrer Hilfsbedürftigkeit kommen. Diese letztere Erkenntnis als eine lebendige kann sich der Mensch auch nicht selbst geben; auch die rechte Buße ist eine Gabe des heiligen Geistes, und eines der wichtigsten Mittel zu ihr zu gelangen, ist das treue und demütige Streben, in Gottes Geboten zu wandeln, auch wenn sie nur erst durch das Gewissen erkannt sind. Auch die Heiden sind Mitglieder des Reiches Gottes nicht nur um ihres Berufs zur christlichen Kirche willen, sondern überall, wo sie Gottes Willen thun. Wie der Eintritt Jesu Christi in die Welt und seine Anerkennung von gewissen religiös-sittlichen Bedingungen abhängig war, so steht es auch heutzutage noch mit seiner Anerkennung und Erkenntnis im einzelnen Menschen.

### 3. Von der Wirksamkeit Jesu Christi jetzt in seiner Vollendung.

Nun ist also Christo gegeben alle Gewalt im Himmel und auf Erden, alle gottfeindlichen Mächte zu überwinden und alle gottgeschaffenen Kräfte in den Dienst des Reiches Gottes zu ziehen. Das thut er in der geschichtlichen Entwicklung der Kirche durch seinen heiligen Geist. Durch diesen wirkt er in den Gläubigen, indem er sie beruft, erleuchtet, rechtfertigt, heiligt und erhält bis zur seligen Vollendung, durch diesen wirkt er in der Kirche d. i. in der Gemeinschaft aller Getauften, in der Christenheit, in dem Reich Gottes auf Erden, indem er die Mittel der Gnade, das Wort Gottes und die heiligen Sakramente verwalten läßt; durch ihn wirkt er auch dahin, daß alle anderen irdischen Verhältnisse und Lebensgebiete geheiligt und verklärt werden. Denn der Herr Jesus konnte freilich während seines Wandels auf Erden seine erlösende Thätigkeit nur auf dem unmittelbar religiös-sittlichen Lebensgebiet und auch auf diesem nur grundlegend ausführen; ja er hat alle Zumutungen über dasselbe hinauszugehen,

zurückgewiesen. Aber damit war nicht gesagt, daß es so bleiben sollte. Im Gegenteil, er hat es vorher verkündigt, daß sein Werk durch die Kraft des heiligen Geistes in umfassender Weise fortgesetzt und ausgeführt werden müsse. „Wenn aber jener, der Geist der Wahrheit kommen wird, der wird euch in alle Wahrheit leiten; derselbige wird mich verklären, denn von dem Meinen wird er es nehmen und euch verkündigen. Wahrlich, wahrlich, ich sage euch: „Wer an mich glaubt, der wird die Werke auch thun, die ich thue, und wird größere thun.“ Staat und bürgerliches Leben, Familie und Schule, Kunst und Wissenschaft, Handel und Gewerbe, und wenn sonst ein Lebensgebiet von Gott geordnet ist, sie alle müssen durch den Geist des Herrn geheiligt und verklärt werden. Darum ist es ebenso ein thörichter Wahn der Feinde Jesu wie es eine ungerechtfertigte Ängstlichkeit seiner Gläubigen wäre zu wähnen, daß die Fortschritte auf den Gebieten des geschöpflichen Lebens an sich irgend wie eine Gefahr für den christlichen Glauben und für die Kirche des Herrn mit sich führen könnten; auch von den Fortschritten auf dem Gebiete der Naturwissenschaften ist das in keiner Weise zu fürchten. Die Erde ist des Herren, und was darinnen ist, der Erdboden, und was darauf wohnet: dieses Wort des Psalms gilt auch jetzt noch trotz aller Fortschritte der Naturwissenschaften, ja eben wegen derselben erst recht; ebenso das andere Wort: Ich danke dir darüber, daß ich wunderbarlich gemacht bin, wunderbar sind deine Werke und das erkennt meine Seele wohl. Gerade je tiefer wir in die Erforschung der äußeren Natur und unsres leiblichen wie seelischen Wesens eindringen, umsomehr treten uns einerseits immer neue tiefere und wunderbarere Geheimnisse entgegen und umsomehr wird andrerseits unser Herz mit Bewunderung und Ehrfurcht vor der Allmacht und Güte, Weisheit und Herrlichkeit Gottes erfüllt, der alles solches gemacht hat und in seinem geordneten Gange erhält. Aber das gilt eben nur für die Gläubigen; denn darauf kommt es an, in welchem Sinne die Schöpfung aufgefaßt wird, ob als das Werk oder vielmehr als das Ergebnis eines blindwirkenden Zufalls, höchstens als das eines verzweifelten Kampfes der einzelnen Wesen untereinander um ihr Dasein; oder ob man sie faßt als das Werk eines persönlichen, allmächtigen, allgütigen und allweisen Gottes, der in Christo zugleich unser lieber himmlischer Vater ist. Ja es ist vielmehr meine feste Überzeugung, daß ein folgerichtiges Aus- und Durchdenken der Gedanken, welche die Schöpfung enthält, immer mehr dem christlichen Erkennen zu gut kommen muß. Der Glaube als die Grundstimmung des Herzens, als die dem Menschen seinem Wesen nach von Gott eingepflanzte Empfänglichkeit für die göttlichen Gedanken (Ebr. 11) muß freilich bewahrt oder wieder gewonnen sein. Das geistige und geistliche Auge darf kein Schalk mehr sein! Wer aber thut der Blinden Augen auf? Das ist der Herr! Doch dürfen wir ihm nicht widerstreben; er wirket dann in uns den Glauben.

Solchen Glauben aber kann auf gottgefälligem Wege nur der gewinnen und bewahren, der mit dem sittlichen Lebensgebiet Ernst macht und solchen Ernst in einem frommen, gottseligen Leben bewährt. Darum lautet es im Psalm weiter: Wer wird auf den Berg des Herrn gehen und wer wird stehen an seiner heiligen Stätte? Wer unschuldige Hände hat und reines Herzens ist, wer nicht Lust zu loser Lehre hat und schwöret nicht fälschlich: der wird den Segen vom Herrn empfangen und Gerechtigkeit von dem Gott seines Heils; das ist das Geschlecht, das nach ihm fraget. Macht die Thore weit und die Thüren in der Welt hoch, daß der König der Ehren einziehe; öffnet auch die Thüren eurer Herzen, eurer Familien, eurer Schulen, eurer Ratshäuser, eurer Gerichtsstätten, eurer Regierungen und Konsistorien, eurer Ministerien, eurer Reichs- und Landtage und Synoden, daß Gott der Herr in Christo überall als König anerkannt werde, daß er die Herzen und Gesinnungen, alle Worte und Werke regiere. Das ist aber nicht zu erreichen durch Gesetze, Vorschriften und Maßregelungen, die meist nur Verbitterung und Heuchelei wirken, sondern nur durch Einwirkung religiös lebendiger Persönlichkeiten auf andere Persönlichkeiten. Und insbesondere sollen wir Lehrer (und Geistliche) nie vergessen, daß wir alle nur werdende Christen sind, werdende Bürger und Glieder im Reiche Gottes; und wir sind in Wirklichkeit nur in soweit lebendige Glieder und Bürger, lebendige Christen, als der Geist des Herrn in uns lebt und wirkt, und durch uns wirkt und zeugt. Auch die Kirche als geschichtlich gewordene gegliederte Gemeinschaft ist zwar eine Anstalt, in welcher der Geist Gottes wirkt, aber sie besteht doch thatsächlich auch aus vielen unbekehrten Menschen, die bei alledem einen großen Einfluß in ihr und auf sie ausüben; und auch die gläubigen, ernsten Christen sind doch eben noch Sünder: darum haben wir an dem Glauben, daß Gottes heiliger Geist in ihr wirke, ganz und gar keine Gewähr, daß in ihr alles nach Gottes Willen zugehe. Ja es ist oft in ihr recht ungeistlich und unchristlich zugegangen. Darum sind Kirchenreformationen berechtigt und notwendig, darum sind es auch innerhalb der äußeren Kirchengemeinschaften die engeren Gemeinschaften Gleichgesinnter und Gleichgestimmter, darum haben auch die Sekten, selbst wenn sie in wesentlichen Stücken irren, ihre große Bedeutung als Mahnungen an die herrschende Kirche zur Selbstbesinnung; denn solche Sekten richten sich eben gegen die kranken und faulen Stellen am Leibe der Kirche. Es ist ganz verkehrt, solche Sekten mit Gewalt zu unterdrücken, denn dadurch treibt man den Krankheitsstoff immer tiefer in diesen Leib hinein, die Sekten würden aber sehr bald verschwinden, wenn die Kirche, das, was das Berechtigte an ihnen ist, sich zur Buße und Reinigung gereichen ließe.

Die heilige Schrift redet auch davon, daß der Herr Jesus auch jetzt noch unser Fürsprecher beim Vater ist. Was heißt das? Wie haben wir uns denn eigentlich das Leben des Herrn Jesu in der Vollendung zu denken? Gewiß, er

ist der König des Reiches Gottes, er lebt in seliger Vollendung; zugleich aber nimmt er als unser König doch auch teil an allen Kämpfen und Leiden seiner Gläubigen und an all dem Elend derer, die ihn nicht kennen. Das ist besonders schön ausgesprochen in dem bekannten Liede von Rambach: Großer Mittler, der zur Rechten seines großen Vaters sitzt, namentlich V. 3. 4. 5. 8. Daß er auch jetzt noch mit erbarmender Liebe sein Reich auf Erden und jede einzelne Seele in demselben regiert, sie zu sich zu ziehen und in sich zu vollenden: das ist seine Thätigkeit als unser Fürsprecher.

Zum Schluß sei für unsre Gesamtanschauung von der Art der Thätigkeit des Herrn Jesu und der Wirksamkeit des heiligen Geistes noch folgendes bemerkt: Wie wir früher bemerkt haben, daß beim ersten Artikel neben den natürlichen Wirkungen der den Naturgegenständen eingeschaffenen Kräfte und deren ursächlicher Verbindung doch die alles überwaltende persönliche Thätigkeit Gottes festzuhalten ist; so wirken auch der Herr Jesus und sein Geist in der Menschheit durch Personen und Ordnungen, insbesondre durch die Predigt des Wortes und die heiligen Sakramente; dabei aber dürfen wir doch auch uns getrösten, daß beide oder sagen wir vielmehr, daß der dreieinige Gott auch für das geistliche Leben der Menschheit in gleicher Weise der alles persönlich Über- und Durchwaltende ist und bleibt.

## 4. Von der Entwicklung des Reiches Gottes bis zur Vollendung.

Es wird eine Zeit kommen, da wird völlig offenbar werden, was wir als unsre Hoffnung und Zuversicht ausgesprochen haben. Da wird alles Christo unterthan sein, da wird Gott sein alles in allem. Das ist die Zeit, von welcher Johannes in der Offenbarung schreibt: Danach sahe ich, und siehe, eine große Schar, welche niemand zählen konnte, aus allen Heiden und Völkern und Sprachen, vor dem Throne Gottes und vor Christo Jesu, dem Lamme Gottes, angethan mit weißen Kleidern und mit Palmen in ihren Händen, schrien mit großer Stimme und sprachen: Heil sei dem, der auf dem Thron sitzet, unserm Gott und dem Lamm. Und sie fielen vor dem Throne auf ihr Angesicht und beteten Gott an und sprachen: Amen! Lob und Ehre und Weisheit und Dank und Preis und Kraft und Ehre und Stärke sei unserm Gott von Ewigkeit zu Ewigkeit! Und sie werden sehen sein Angesicht und sein Name wird an ihren Stirnen sein. Und wird keine Nacht da sein und bedürfen nicht einer Leuchte oder des Lichts der Sonne; denn Gott der Herr wird sie erleuchten, und sie werden regieren von Ewigkeit zu Ewigkeit! Dann wird das Reich Gottes vollendet sein in seiner Herrlichkeit; aber auch in solchen Lebensformen, daß wir von ihnen hier auf Erden auch nicht eine entfernte Vorstellung haben können. Denn was kein Auge gesehen und kein Ohr gehöret hat und in keines Menschen Herz gekommen ist, das hat Gott bereitet denen, die ihn lieben. Diesem Ziele

gehen wir mit der ganzen Kirche Christi, mit dem ganzen Reiche Gottes im Himmel und auf Erden entgegen und kommen ihm immer näher. Nur dürfen wir, wie schon oben kurz angedeutet, nicht wähnen, daß dieser Gang des Reiches Gottes der einer steten, ungestörten Entwicklung sei. Das Leben des Herrn Jesu ist uns auch hierin vorbildlich. Je mächtiger er seine erlösende Kraft offenbarte, um so gewaltiger regten sich auch die Mächte der Finsternis, die er dann freilich auch um so herrlicher überwand. Seine schwersten Kämpfe und seine herrlichsten Siege finden wir am Ende seines irdischen Lebens bis zu seiner Vollendung in der Auferstehung und Himmelfahrt. Während seines Lebens aber ging es aus der Höhe in die Tiefe, und wieder in die Höhe, in stetem Wechsel: Von der Taufe im Jordan, da sich der Himmel über ihm aufthat und die Stimme Gottes über ihm erschallte: Das ist mein lieber Sohn, an dem ich Wohlgefallen habe, ging es hinein in die vierzigtägige Versuchung durch den Teufel in der Wüste, an deren Ende aber die Engel kamen und ihm dienten. Als Petrus bekannt hatte: du bist Christus, der Sohn des lebendigen Gottes, mußte der Herr alsobald zu ihm sprechen: Hebe dich weg von mir, Satan, du bist mir ärgerlich. Nach seiner Verklärung auf dem heiligen Berge mußte der Herr über seine Jünger seufzen: O du ungläubige und verkehrte Art, wie lange soll ich bei euch sein?! wie lange soll ich euch dulden?! Auf den Palmsonntag folgte die Leidenswoche, auf das hohepriesterliche Gebet der Leidenskampf in Gethsemane und was sich daran anschloß, aber endlich freilich auf den Karfreitag der Ostermorgen. Nun geht es für seine Person in keine Tiefe wieder. Wohl aber hat diesen seinen irdischen Lebensgang die Kirche, sein Leib, nachzuerleben, deren Leiden er freilich als ihr hoherpriesterlicher König mit trägt und durchkämpft und zu herrlichem Siege hinausführen wird. Das lehrt schon die Weissagung des Alten und Neuen Testaments, das beweist auch der Gang der Kirchengeschichte durch alle Jahrhunderte bis auf den heutigen Tag. Und nicht anders wird es fernerhin sein. Einerseits werden die Kräfte des ewigen Lebens in der Kirche und durch die Kirche sich immer herrlicher entfalten; andrerseits werden die Mächte der Finsternis immer aufs neue, immer furchtbarer hervorbrechen, bis endlich durch den letzten, entscheidenden Kampf diese Mächte völlig und auf ewig überwunden werden. Von denen, die an diesem letzten Siege teilgenommen haben, wird gesagt: diese sind es, die gekommen sind aus großer Trübsal, und haben ihre Kleider gewaschen, und haben ihre Kleider helle gemacht in dem Blute des Lammes. Darum sind sie vor dem Throne Gottes und dienen ihm Tag und Nacht in seinem Tempel. Der Herr Jesus in den Reden von den letzten Dingen spricht: Es wird eine große Trübsal sein als nicht gewesen ist von Anfang der Welt her und auch nicht werden wird; und wo diese Tage nicht würden verkürzt, so würde kein Mensch errettet; aber um der Auserwählten willen werden die Tage verkürzt. Und von der letzten Zeit

heißt es, daß Satan tausend Jahre im Abgrund verschlossen sein wird. Danach aber wird er wieder los werden aus seinem Gefängnis, und dann wird auch der letzte entscheidende Kampf stattfinden, auf welchen das Weltgericht und die Erneuerung von Himmel und Erde und das Leben in der Vollendung folgen wird. Nach dieser Vollendung sehnt sich, mehr oder minder bewußt, mehr oder minder lebhaft, jede gläubige Seele, ja auch die ganze Schöpfung. Denn das ängstliche Harren der Kreatur wartet auf die völlige Offenbarung der Herrlichkeit der Kinder Gottes in der Vollendung des Reiches Gottes. Denn wir wissen, daß alle Kreatur sehnet sich mit uns und ängstet sich noch immerdar. Nicht allein aber sie, sondern auch wir selbst, die wir haben des Geistes Erstlinge, sehnen uns auch bei uns selbst nach der Kindschaft und warten auf die Erlösung unsres Leibes von den Banden des Todes. Jetzt ist unser Leben verborgen mit Christo in Gott, wenn aber Christus, unser Leben, dereinst sich offenbaren und wiederkommen wird zur Vollendung seines Reichs, so werden auch wir mit ihm offenbar werden in der Herrlichkeit. Darum so warten wir eines neuen Himmels und einer neuen Erde, in welcher Gerechtigkeit wohnet; wenn diese erscheint, wird das Reich Gottes vollendet sein. Wann dies aber geschehen wird, weiß kein Mensch. Der Herr Jesus spricht zu seinen Jüngern: Es gebühret euch nicht zu wissen Zeit oder Stunde, welche der Vater in seiner eigenen Macht festgesetzt hat; aber ihr werdet meine Zeugen sein in Jerusalem und in ganz Judäa und Samaria und bis an das Ende der Erde. Das Evangelium vom Reich wird gepredigt werden zu einem Zeugnis über alle Völker; auch das Volk Israel wird endlich zu Gott bekehrt selig werden. Dann wird das Ende kommen. Wodurch aber sollen die Jünger, wodurch soll jeder Christ ein Zeuge des Herrn Jesu sein? Er soll es sein durch Wort und Wandel, vornehmlich aber durch Bewährung im Leiden. Ihr werdet auch zeugen, spricht der Herr, denn ihr seid von Anfang an bei mir gewesen. Solches habe ich zu euch geredet, daß ihr euch nicht ärgert. Sie werden euch in den Bann thun; es wird aber die Zeit kommen, daß, wer euch tötet, wird meinen er thue Gott einen Dienst daran. Das haben die Apostel in mancherlei Weise erfahren müssen. Sie haben aber nicht allein die Notwendigkeit, sondern auch den Segen dieser ihrer Leiden erkannt. Paulus schreibt: Ich bitte, daß ihr nicht müde werdet um meiner Trübsale willen, die ich für euch leide, welche eure Ehre sind, d. h. welche euch zur Herrlichkeit, zur Förderung auf dem Wege zur Seligkeit gereichen. Und abermal schreibt er an die Kolosser: Und nun freue ich mich in meinen Leiden, die ich für euch leide, und ergänze an meinem Fleisch, was noch mangelt an Trübsalen in Christo für seinen Leib, welcher ist die Gemeinde. Denn die Leiden der frommen Christen haben eine gewaltige Macht und Kraft; zwar nicht eine versöhnende, denn diese wohnt allein dem Herrn Jesu bei, wohl aber eine heiligende; ja diese Leiden sind notwendig für die Fortpflanzung und das Gedeihen der

Kirche im ganzen und großen wie in den einzelnen Christen. Das sagt ja auch der bekannte Spruch: Das Blut der Märtyrer ist der Same der Kirche. Zu solchem Leiden, Blutzeugen zu sein für das Evangelium, sind wir freilich nicht alle berufen; zu einem Leiden aber sind wir es alle, und dieses Leiden ist die Grundlage für die Kraft und den Segen alles andern Leidens: Das ist das Leiden durch unsere Sünde in rechtschaffener Buße und in ernstem Kampf wider alles ungöttliche Wesen in uns, und nicht minder auch wider das ungöttliche Wesen außer uns in heiligem Eifer um die Ehre Gottes und in erbarmender Liebe zu unsern irrenden Mitchristen. In uns, da muß immer aufs neue der tiefste und festeste Grund gelegt werden für das Reich Gottes. Alle Arbeit für dasselbe, und wäre sie anscheinend noch so glänzend und würde sie noch so sehr von den Menschen gefeiert, ist für uns selbst ohne Frucht, ja ist unsrer Seele vielmehr verderblich, ist auch nach außen hin ohne Kraft und Segen, wenn nicht jener Grund in den einzelnen Seelen immer aufs neue gelegt wird, wenn nicht der Baum unsres geistlichen Lebens immer tiefer in Christum hineinwächst. Darum schreibt Paulus an die Epheser: Ich beuge meine Knie gegen den Vater unsres Herrn Jesu Christi, der der rechte Vater ist über alles, was Kinder heißt im Himmel und auf Erden, daß er euch Kraft gebe nach dem Reichtum seiner Herrlichkeit, stark zu werden durch den Geist an dem inwendigen Menschen, und Christum zu wohnen durch den Glauben in euren Herzen, und durch die Liebe eingewurzelt und gegründet zu werden, auf daß ihr begreifen möget mit allen Heiligen, welche da sei die Breite und die Länge und die Tiefe und die Höhe, auch erkennen die alle Erkenntnis übersteigende Liebe Christi, auf daß ihr erfüllt werdet mit aller Gottesfülle. Und was er für die Epheser bittet, dazu ermahnt er die Kolosser: Wie ihr nun angenommen habt den Herrn Jesum Christum, so seid gewurzelt und erbauet in ihm, und seid fest im Glauben, und seid in demselben reichlich dankbar. Solche Bitte des Apostels und solche Mahnung gilt uns allen, einem jeden nach dem Maß der ihm von Gott verliehenen Begabung, und in dem Stande und Beruf, darein Gott ihn gesetzt hat. Es handelt sich für uns nicht darum, ob wir in dem Reiche Gottes und für dasselbe große Dinge thun, sondern darum handelt es sich, daß wir das, was wir zu thun vermögen, in Treue und Demut thun. Sei getreu bis in den Tod, ermahnt uns der Herr, so will ich dir die Krone des Lebens geben. Ei du frommer und getreuer Knecht, du bist über wenigem getreu gewesen, ich will dich über viel setzen, gehe ein zu deines Herrn Freude. Wohl uns, wenn auch uns dereinst dies Wort des Herrn Jesu erschallt; ob es uns erschallt, hängt allein von uns ab. An den kleinsten Dingen des gewöhnlichen Lebens, in den engsten Kreisen desselben, in der Familie und im täglichen Verkehr, ja im Kämmerlein des Herzens müssen wir täglich unsre Treue üben, Treue im Gehorsam gegen Gottes Gebote, Treue im Glauben und Bekenntnis der erkannten Wahrheit:

dann wird uns auch die Kraft zur Bewährung der Treue nicht fehlen, wenn Größeres von uns sollte verlangt werden. Denn wer im Geringsten treu ist, der ist auch im Großen treu. Die Wurzeln des Reiches Gottes liegen in uns, in der Seele jedes einzelnen Christen; sein Stamm und seine Krone reichen in den Himmel, seine Früchte reifen zur Ewigkeit. Siehe, ich komme bald, spricht der Herr Jesus, und mein Lohn mit mir, zu geben einem jeden, wie seine Werke sein werden. Ich bin das A und das O, der Anfang und das Ende, der Erste und der Letzte. Es spricht, der solches zeuget: Ja, ich komme bald! Amen. Ja komm, Herr Jesu! Die Gnade unsres Herrn Jesu Christi sei mit uns allen. Amen.

---

# II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

## Heimatkunde der Stadt Soest i. W., zum Teil in ausgeführten Lektionen

von Dr. **Benkert**, Seminarlehrer in Soest.

(Fortsetzung.)

### II. Der Wohnort.

#### A. Allgemeines.

1. Der Gesichtskreis (Horizont) und das Orientieren im Freien. Die Wetterfahne und die Windrose.

Was schuf der liebe Gott am zweiten Schöpfungstage, was am vierten? So sehen wir auch heute noch den Himmel über uns und an ihm das „große“ und das „kleine“ Licht (Sonne, Mond). Wie, in welcher Form erscheint uns der Himmel, wenn wir im Freien auf einer Anhöhe stehen und über und um uns blicken, so weit wir sehen können? Diese Kuppel, dieses Gewölbe („Himmelsgewölbe“) scheint also die Erde mit dem Rande zu berühren. Über diesen Rand hinaus können wir nicht sehen; unser Auge, Gesicht, geht über diesen Kreis nicht hinaus („Gesichtskreis“ oder „Horizont“). Ergebnis: Je höher der Standort, desto weiter ist der Gesichtskreis. — An diesem Kreise (Gesichtskreise) giebt es nun, wie wir schon gehört haben, bestimmte feste Punkte für uns, je nachdem die Sonne hier, dort u. s. w. steht. Ohne diese festen Punkte könnten wir uns nicht zurechtfinden (orientieren[1])). — Jetzt steht die Sonne da, an dem Punkte des Kreises; das ist? des Morgens steht sie da . . . u. s. f. (Befestigung, bezw. Erweiterung des schon Bekannten.) Zusammenfassung. — Wer hat heute darauf geachtet, woher der Wind kommt? Aus welcher Richtung wehte er neulich, als wir von . . . . . aus den Himmel betrachteten? Was thaten wir, um die Windrichtung zu erkennen, da es nicht sehr stark wehte; die Baumkronen bewegten sich nicht einmal? (Ausstrecken des befeuchteten Fingers; der kühle Luftzug gab die Windseite an). — Wer weiß

[1]) Früher war Osten (lat. oriens, Aufgang) die Ausgangs-Richtung — Lage Jerusalems —, nach der man die übrigen bestimmte. Jetzt?

noch ein anderes Mittel, die Windrichtung zu erkennen? (Form und Wesen der Wind-, Wetterfahne durch Fragen festzustellen). Aus welcher Richtung kommt also der Wind, wenn der Pfeil der Wetterfahne nach O zeigt, u. s. w. Wer kennt eine Wetterfahne ohne Pfeil? (Zur Förderung des Verständnisses, besonders auch der folgenden Ausführungen, dient ein in der Mitte unterstützter Papierstreifen in Pfeilform.) Zusammenfassung. Nun weiß man aber nicht immer die Himmelsrichtung genau, wenn man in einem fremden Orte ist, oder bei Regenwetter. (Grund?) Daher das liegende Kreuz unter der Windfahne. Wohin zeigen dessen Arme? (Die Nebenrichtungen ergeben sich von selbst.) Bewegen des Pfeiles durch Anblasen: Abfragen! So lernen die Schüler den thatsächlichen Wert der Windfahne kennen und zugleich den Zweck der „Windrose" (liegendes Kreuz). Dieser kann an der Tafel leicht eine dem Ausdruck entsprechendere Form gegeben werden. — Was für Wetter haben wir häufig im Herbste? Das ist besonders schlimm für die Ernte. Da habt ihr wohl gehört, wie die Leute sagten, wenn es so regnete einen Tag wie den andern: „Immer noch Westwind!" Also der West- oder Südwest-Wind bringen den Regen. Die Seeleute nennen ihre großen, mit Teer bestrichenen Hüte „Südwester". (Grund?) Wie ist das Wetter bei Ostwind u. s. w.? Also auch das Wetter zeigt uns die Fahne auf den Häusern und deren Türmen an. Mit Recht heißt sie daher auch „Wetterfahne". (Schutz der Häuser an der Westseite durch davor gepflanzte Bäume, Linden (Grund), Schiefer- u. s. w. Verkleidung). Nach welcher Seite hin sehen wir besonders an den Chausseen die Bäume oft geneigt? (Grund?) — Auch auf die Moosbildung an den Stämmen als Mittel zur Orientierung, Lage des Turmes, bez. Altares kann hingewiesen werden. Die Besprechung des Kompasses, des Sternbildes „Großer Bär" richtet sich nach den Schulverhältnissen. Im übrigen dient jede Taschenuhr als Kompaß. Bei der wagerecht liegenden Uhr, deren kleiner Zeiger der Sonne zugerichtet ist, liegt Süden zwischen diesem und der Zahl XII u. s. f. Gesamtzusammenfassung.

Aufgaben: Zeichnet die Windrose. Die Uhr als Kompaß u. s. w.

## 2. Stadt und Dorf.

Zug der Straße vor dem Schulgebäude. Eintritt in die Stadt: „Grandwegerthor"; hoher Wall und Mauern rechts und links. Das Thor ist nicht mehr vorhanden. — Wall und Mauern ziehen sich noch fast um die ganze Stadt; von den zehn Thoren ist nur eines noch erhalten, auch ein Wallturm steht noch (36 einst). — Früher waren alle Städte so befestigt (Grund!), ebenso die einzelnen Häuser (Burg: Bild von Lehmann — Erklärung im einzelnen). Um die Burg herum bauten sich mit der Zeit die Städte an (Bewohner der Burg? . . . . später Raubritter. Bewohner der Stadt?). Jetzt würde eine solche Befestigung nichts mehr nützen. (Grund?) Früher schoß man mit Pfeilen („Mit dem Pfeil, dem Bogen . . . ."). Solcher Pfeile liegen noch viele auf dem Osthoventhore; sie sind wohl über 400 Jahre alt, älter als das Thor selbst (1526). Wie die Ritter ihre Burg, so verteidigten die Bürger ihre Stadt von den Mauern und Wällen herab gegen die anrückenden Feinde (Bild von Lehmann). Wie die Ritter sich in den „Turnieren" (Bild von Lehmann) übten im Gebrauche von Lanze und Schwert, so die Bürger in der Handhabung des Bogens in besonderen Vereinigungen („Gilden": „Schützen-

gilde" . . . daraus unsere Schützengesellschaften). Veränderte Verhältnisse nach Einführung der Feuerwaffen. Nur noch wenige befestigte Städte (Name? Wo?), die meisten sind unbefestigt, „offene" Städte; denn unser Kaiser und König sorgt für Sicherheit und Ruhe im Lande.

Wodurch unterscheidet sich eine Stadt von einem Dorfe? Das Gehässige der Bezeichnung „Bauer" ist zu beseitigen: Luther rühmte sich gern seiner bäuerlichen Abstammung. Ein Bauernjunge aus dem Münsterschen wurde im dreißigjährigen Kriege ein berühmter Feldherr und zum Grafen erhoben.[1]) „Das Riesenspielzeug." — Der Marktplatz (Name, Zweck, Lage). Ursprünglich waren die Märkte Einweihungsfeste von Kirchen, „Kirchweih", „Kirmes" u. dgl., „Vision" (Erscheinung), „Allerheiligenmarkt" hier im Anfang November (8 Tage). Arten der Märkte u. s. w.

B. Besonderer Teil (die Haupt-Straßen und -Plätze unseres Wohnortes).

## 1. Vom Grandwegerthore zum Marktplatze.

Als Grundmaß zum Abschätzen gilt das km, und zwar vorerst in der Zehnteilung (Kilometersteine, von den Thoren ausgehend, mit den Bezeichnungen 0,0, 0,1 u. s. w.). — Der Umkreis der Stadt, etwa 3½ km, bildet ein Eirund — geringe Abplattung im Nordosten durch die Eisenbahn —. Anzeichnen i. B. etwa 1 : 5000; ungefähr in der Mitte ist der Marktplatz. Das Eintragen der Hauptstraßen geschieht nach erfolgter Besprechung. — Ergebnis: Steigerung des früher gewonnenen Gesetzes; ferner — als Überleitung zum Kartenbilde —: die Gegenstände geben ihre Form in der Darstellung auf. — Wir treten durch das Grandwegerthor in die Stadt ein (Pflasterung; Häuser rechts und links; Straßenschild). Die gleichnamige Straße hat ihre Bezeichnung von dem meterhoch aufgeschütteten Kies („Grand"), wie die Entwässerungsanlage zeigte; schon 400 Jahre zurück als Hauptstraße erwähnt (um 1340).

Hauptrichtung? Abschätzen bis zur „Apotheke" (etwa 8 × 0,1 km). Nennt Häuser am Grandwege. Jedes derselben gehört also einem bestimmten Besitzer („Privatgebäude"). Hausnummern (Zweck?). Rechts und links zweigen Straßen ab. Wer geht mit in die Borgstraße („Auf der Borg")? Name! Hier stand wirklich eine Burg der Familie von Dael. Ihr Wappen, eine Vogelkralle, mit der Jahreszahl 1551, sieht man noch über dem einen Eingange in den alten Burghof. Jetziger Besitzer? — Noch einige Jahrhunderte älter ist die kleine Kapelle auf dem Burghofe; sie wird leider jetzt als Stall benutzt. Durch die Burghofstraße zurück auf den Grandweg. Da steht ein altes Haus mit geschnitzten Balken (Nr. 894). Was stellen die Bilder dar? (Eine Jagd u. a.; dabei steht die Jahreszahl, wann es erbaut worden (1569).) Wenn das Haus erzählen könnte!

Im Jahre 1593, als die Spanier mit den Niederländern Krieg führten, kamen niederländische Reiter plündernd bis vor Soest. Die Soester Kaufleute wollten eben zur Lippstädter Kirmes; da raubten sie ihnen alle Waren und dazu wohl 50 Pferde. Die tapferen Soester aber zogen aus und nahmen ihnen alles wieder ab. Oben am Grandweger Thore wurden zwei „grobe Geschütze" aufgefahren. Im folgenden Jahre — es war ein dunkler Novembertag — trafen die Soester wieder auf feindliche Reiter. Es kam zum Kampfe, und die Soester mußten auf einen Speicher flüchten, etwa 25 Mann. Die Feinde zündeten nun ein nahe gelegenes Gebäude an, um sie „zu Tode

[1]) Er hieß Spork und schrieb sich später — früher konnte er nicht schreiben — Spork Graf (statt Graf Spork), denn, sagte er: „Et was eher Spork as Graf".

zu schmauchen". Die Soester aber ergaben sich nicht, und so zogen die Feinde ab. Die Stadt aber schenkte den tapferen Bürgern drei Tonnen Bier. — Einige Jahre nach diesem Ereignisse brach die Pest (Erklärung) in der Stadt aus; es sollen über 3000 Menschen gestorben sein (1597/98).[1])

Weiter den Grandweg bis zur Schwan-Apotheke, von da zum Rathause: Straße (Name, Richtung, Entfernung). Einzeichnen wie oben. — Ehe wir zum Rathause gelangen, kommen wir an manchem schönen Gebäude vorbei, Postgebäude, zwei Kirchen: hier ist der Begriff „Öffentliche Gebäude" — städtische, staatliche (Fiskus) — zu gewinnen.

Das schöne Postgebäude ist 1888 eingeweiht. (Brief-, Paketbeförderung, Telegraph, Telephon.)

Das war früher anders: Posthalterei im sog. „Spiegel" — neben Hotel Overweg — mit 24 Pferden: Fahr-, Reitende-, Botenposten (jetzt noch nach Arnsberg). Man war oft tage-, ja wochenlang unterwegs. Nicht alle Tage gingen Posten nach bestimmten Orten wie heute die Eisenbahn. Die angekommenen Briefe mußte man selbst abholen oder den Boten jedesmal bezahlen (6 Pfg.). Jetzt: „Deutsche Reichspost", Eisenbahnen überall.

Die zwei schönen Kirchen rechts und links (Namen). Die Petrikirche ist nächst der Kapelle „Auf der Borg" die älteste Kirche Soests („de alde Kerk").

Vor mehr als 700 Jahr erbaut, ist sie öfter abgebrannt (1372; 1702 der Turm; seitdem die häßliche Turmhaube), verändert und ausgebessert. Am ältesten sind die Turmhalle und das Längsschiff (Erklärung) im Rundbogen-Stil, am jüngsten das gotische Chor. Im Inneren ist die Kirche schön bemalt; einige bunte Glasfenster sind viele Jahrhunderte alt. Nach Einführung der Reformation in Soest (1532) wurde in ihr zum ersten Male evangelisch gepredigt. Im Anfange dieses Jahrhunderts hörte die Sitte auf, die Toten in und um die Kirchen herum zu begraben. (Vgl. den Platz „Am Friedhof"; Friedhof eigentlich = Freithof = abgeschlossener Raum.)

Wie heißt die Kirche auf der anderen Seite der Straße? „Dom" nennt man die Hauptkirche einer Stadt (Kölner Dom). Die vielen Bilder zeigen uns, daß es eine katholische Kirche ist. (Auf die Verschiedenheit der Konfessionen ist hier nicht weiter einzugehen.) — Patroklikirche heißt sie von einem frommen Ritter, den die heidnischen Römer erschlugen (274 n. Chr.), ungefähr 3 Jahrhunderte nach der Schlacht im Teutoburger Walde. Solche Männer („Märtyrer") nennt die katholische Kirche Heilige; ihre Gebeine sollen wunderthätige Kraft ausüben, Krankheiten heilen, Menschen und ganze Städte vor Unglück schützen können. So machte denn Soest den Patroklus zu seinem „Schutzheiligen", vor nun fast tausend Jahren.

Im Jahre 964 wurden seine Gebeine nach Soest gebracht vom Erzbischof Bruno, des Kaisers Otto Bruder. Für dieselben wurde ein prachtvoller silberner und goldener Kasten gemacht, fast 2 Meter lang und mehr als 1000 Mark an Silber wert. Die verarmte Stadt verkaufte ihn 1841 an die „Münze". Jetzt ist er in Berlin (Neues Museum) zu sehen. — Ein uraltes Standbild des Patroklus — 12. Jahrhundert — aus Holz befindet sich auf einer Säule in der Kirche, ein anderes, aus Stein gehauen, — 18. Jahrhundert — oben vor dem Rathause. — Die Patroklikirche, weniger umgebaut, zeigt noch fast reinen romanischen Stil, besonders auch der massive Turm und die Turmhalle. Hier bewahrten die „Patrokli-Schützen", die alte Soester Schützen-Gilde, ihre Pfeile u. s. w. auf. Eine Glocke des Turmes — aus dem 13. Jahrhundert — rief, wie ihre lateinische Inschrift sagt, in Zeiten der Gefahr die Schützen zusammen.

Wie heißt der Platz neben dem Dom? (Paradeplatz. — Grund?) Früher hieß er Domplatz. Hier war die sog. „Domfreiheit" (Erklärung[2])). Nun sind wir am Rathause angelangt (Vorhalle, Bogenzahl, Jahreszahl: 9 Bogen; 1713).

---

[1]) Für die Oberstufe bei der erweiternden Wiederholung.

[2]) Kein Angeklagter, kein Verbrecher durfte auf diesem Platze ergriffen werden.

Worauf deutet der Name „Rathaus“ hin? (Beraten, ob eine neue Schule gebaut werden soll, über Ausbesserung, Beleuchtung der Straßen u. s. w.) Auch für die Gesundheit der Bürger muß gesorgt werden, für ihre Sicherheit, für die Armen u. s. w.? Wer sorgt bei euch zu Hause für Ordnung u. s. w. . . . Allein aber kann der „Bürgermeister“ das alles nicht ausrichten („Magistrat“, „Stadtverordnete“, — Polizisten u. s. w.). Wer bezahlt nun alle diese „Beamten“? („Steuern“ — ferner: „Meldeamt“, „Standesamt“ (Volkszählung).) Wir sehen also, wie wichtig das Rathaus ist für die Bürger. — (Das Dorf: „Gemeindehaus“, „Gemeindevorsteher“[1]); „Schöffen“, „Gensdarmen“ u. s. w.) — Dem Rathaus gegenüber steht ein Denkmal. (Zur Erinnerung an? — Krieg 1870/71!) Noch ein Stück geradeaus, und wir sind auf dem Marktplatze. (Form. Häuser an den Längsseiten u. s. w.) (Einzeichnen wie oben, mit Einschluß der besprochenen Häuser.)

Aufgaben: Zeichnen. 1. Die Rathausstraße im Maßstabe . . . . . 2. Den Grandweg. 3. Was weißt du vom Rathause u. s. f.?

## 2. Vom Marktplatze zum Brüderthore.

Richtung der Brüderstraße? Brücke. (Soestbach: Hauptrichtung. Woher? — „entspringt“.) Vor der Brücke links, der Katzengasse gegenüber, liegt eine alte Scheune aus Fachwerk (Erklärung) mit der Inschrift: Anno 1667, 27. April.

Es war im Jahre 1673, als die Franzosen, die mit den Holländern im Kriege waren, in Soest arg hausten. Am 25. Februar zogen sie unter ihrem General Turenne in die Stadt ein und blieben fast vier Wochen. Das kostete der Stadt wohl 20000 Reichsthaler; allein 6000 Reichsthaler mußte sie an Turenne zahlen, oder er hätte vier Ortschaften, die der Stadt gehörten, niedergebrannt. Vor seinem Abzuge ließ der Franzose die Soester noch so recht seine Macht fühlen. „Am Friedhof“ nämlich, unweit des „Großen Teiches“, lag das Archi-Gymnasium (Archi = Erz = Oberster, Erster; vergl. Erz-Engel). Es war im Jahre 1570 gegründet; abgebrochen wurde es 1821. Man nannte es zum Unterschiede von der katholischen Schule „de nigge Schaul“. Melanchthon, dessen Brief vom 20. Juni 1543 noch auf dem „Archiv“ (Erklärung) zu sehen ist, hatte dem Magistrate dazu seine Ratschläge gegeben. Ein großes kirchenartiges Steinhaus mit spitzem Schieferdache (vergl. das Haus neben der „Ressource“ aus dem Jahre 1547) und einem Backsteinturme vor der Mitte, war es mit allerlei Inschriften geziert; oben am Turme stand der Anfang des Lutherliedes:

„Erhalt uns, Herr, bei deinem Wort,
Und steuer des Papstes und Türken Mord.“

(Wie lautet er jetzt in unseren Gesangbüchern?) Das ärgerte Turenne — obgleich er protestantisch erzogen war —, und die Soester mußten das viertletzte Wort ausmeißeln, oder aber er hätte den ganzen Turm mit Kanonen herabgeschossen, wie er drohte. — Schon einmal, als die Spanier (Katholiken) in Soest waren (1623), hatten die Bürger die Inschrift schwarz überstreichen müssen. Beide Male aber, als die Feinde abgezogen waren, wurde sie wieder hergestellt, das erste Mal in einer „solennen Handlung“, wie es heißt. Sie waren zähe, die alten Soester! Im Jahre 1883 weilte Kaiser Wilhelm I. in Soest, um die herrliche Wiesenkirche einzuweihen. Welche Wendung! Und Turenne ist in Sedan (!) geboren, wo er ein Denkmal hat.

Nun weiter auf der Brüderstraße! Hinter der Katzengasse geht rechts die Salzbrinkgasse ab (Name!). Salzquellen gab es in Soest viele, auch Salinen (Erklärung). Mit Salzwasser kochten die armen Leute, da das Salz früher sehr teuer war. Jetzt hat Sassendorf (wo?) allein das Recht der Salzgewinnung, und Soest mußte seine Salinen abbrechen. Hinter der Brücke macht die

[1]) Früher hieß er „Schultheiß“, daraus ist „Schulz“ geworden u. s. w.

Brüderstraße eine Wendung (Richtung?). Rechts mündet jetzt die Waisenhausstraße ein (Name!).

Für die Kinder des Waisenhauses — erbaut 1701 — hat Freiligrath (1825 bis 1832 als Kaufmannslehrling in Soest) schöne Gedichte zu Weihnachten gemacht, die die armen Kinder zu Weihnachten vorsangen. Hier ist der Anfang eines derselben:

„Wenn traulich mit schimmernden Flocken
Der Winter die Erde bestreut,
Und rings die metallenen Glocken
Sich regen zum Weihnachtsgeläut;
Dann senkt sich auf goldigem Wagen
Das Christkind zur Erde herab,
Von rosigen Wolken getragen,
Im Händchen den silbernen Stab."

Jetzt ist das Waisenhaus ein Unterkommen für Kranke.

Wir überschreiten nochmals einen kleinen Bach (den „Wurstekessel"); er fließt kurz vor dem Walle in den Soestbach („mündet"). Zwei alte Häuser mit schwarzen geschnitzten Balken und Inschriften fallen uns auf; eines ist aus dem Jahre 1580. Etwas weiter geht rechts die Stiftsstraße ab (Stift = Kloster[1])). Gegenüber liegt die „Hauptwache" (Erklärung) und das „Zeughaus" (Zeug = Waffen); an dieses schließen sich die Wohnungen des Gymnasialdirektors und eines Lehrers. Das Ganze (ohne die neue Wache) war früher ein Kloster.

Es war ein Dominikaner-Kloster („Prediger b r ü d e r"[2])), gegründet 1233. Als Napoleon alle Klöster aufgehoben (1809), wurde die Kirche abgebrochen (1814); die Steine und die übrigen Gebäude schenkte der König (Friedrich Wilhelm III.) der Stadt. Woher also der Name der Straße und des gleichnamigen Thores?

Nun geht die Brüderstraße ganz nach Norden bis zum Thore, das längst verschwunden ist, wie auch ein Teil des Walles (Bahnhofsanlage).

Rechts geht die Stiefernbergstraße ab (d. i. „Sterbebergstraße). Durch diese Straße wurden die vielen an der häufig auftretenden Pest Gestorbenen zum Kirchhofe getragen.

Wohin führen die Wege links ab vom Thore, wohin nach rechts? Wohin geht die Kleinbahn, die wir überschreiten, die Hauptbahn; wo liegt der Güterschuppen (Erklärung), der Lokomotivschuppen? Soest ist jetzt ein großer „Sammelbahnhof" (Erklärung) geworden.

(Einzeichnen wie früher; Aufgaben wie oben.)

### 3. Vom Marktplatze zum Ulricherthore.

Rückweg vom Bahnhofe zum Grandwegerthore an der Skizze: Wir sind jetzt mitten durch die Stadt geschritten. Wieviel km beträgt dieser ganze Weg, von einem Ende der Stadt zum anderen; wieviel cm auf unserem Bilde, dem „Plan"? (Maßstab.) — Nun wollen wir uns wieder auf den Markt denken. Jetzt geht's zum Ulricher Thore! Richtung? Straße? Der Name weist auf den Ulrichstag (4. Juli), nach einem Heiligen so benannt. An diesem und den folgenden Tagen war früher ein noch bedeutenderer Markt als der noch bestehende „Allerheiligenmarkt" (November). — Die Ulricherstraße mündet wie der Grandweg — und auch die Thomästraße — nicht unmittelbar auf den Marktplatz, sondern diese Straßen laufen auf die Petrikirche zu („de alde Kerk"). Außer dem Marktplatze, bez. dem in der Nähe liegenden „Großen Teich", hat die Stadt also noch einen zweiten Mittelpunkt, d. i. die alte Petrikirche.

---

[1]) Kommt vom lat. claustrum = das Abgeschlossene, nämlich von der Welt. Dieselbe Bedeutung hat „Mönch", Bewohner des Klosters.

[2]) Auch „Schwarze Brüder" genannt von ihrer Ordenstracht.

Hier ist auch das älteste Bauwerk der Stadt, ein Mauerrest über tausend Jahre alt, die sog. „Wittekindsmauer". Hier hatten die Erzbischöfe von Köln, die Herren der Stadt bis ins 15. Jahrhundert hinein, ihre Pfalz (Palatium). Die Kaiser Heinrich III. (1047) und IV. (1068), auch Kaiser Rotbart (1152) waren hier ihre Gäste. Damals stand schon die massive Turmhalle der Petrikirche wie das Längsschiff; sie sahen jene hohen Gäste. — Später verfiel die Pfalz und wurde zum Hospital eingerichtet („Hospitalgasse"!) — 1177 — durch Erzbischof Philipp v. Heinsberg, Soests Wohlthäter; die Erzbischöfe aber bauten sich unweit des Grandwegsthores einen neuen festen „Bischofshof" (siehe Thomästraße!). — Um die Petrikirche war auch das Hauptleben des mittelalterlichen Soests. Hier fanden die Kirchmessen statt, hier war das Rathaus und die „Stuben"[1]) der Zünfte, die „Gaden" der Schuster, die „Scharren" der Fleischer u. s. w. Ein altes Haus neben der Petrikirche mit geschnitzten (Hirsch, Laubwerk) schwarzen Balken aus dem Jahre 1574 sah noch manches von all der verschwundenen Herrlichkeit.

Wie gelangen wir zur Ulricherstraße? Das Stück (Rathausstraße) ist uns schon bekannt. Welche Kirche liegt an der Ulricherstraße? (Name). Vorher zweigt der Isenacker rechts ab (d. i. „Eisenacher", nämlich Wein). In dieser Straße hatten die Erzbischöfe einen Weinkeller mit dem genannten Wein.

Die Paulikirche war die Kirche des Adels, wie überhaupt hier das adelige Viertel der Stadt war (viele Leichensteine innen mit Wappen). Ihre schönen Häuser sind in den vielen Kriegen — 30jähr., 7jähr. — verschwunden; hier giebt es Gärten bis zwei Morgen groß mit Schutt und Gemäuer im Boden mitten in der Stadt. — Die kleine Kirche mit besonders großem Chor ist etwa 600 Jahre alt, vielfach umgebaut und erweitert; ursprünglich gegründet von Ph. v. Heinsberg (siehe oben). Das Äußere ist sehr erweitert. Einige Glasmalereien gehen bis ins 14. Jahrhundert zurück; der große „Zopfaltar" (Erklärung) stammt aus dem Minoritenkloster (siehe unten Thomästraße).

Gleich rechts ein Haus (Fachwerk) mit lateinischen Inschriften in kunstloser Ausführung vom Jahre 1592. Noch roher sind die Inschriften des Hauses gegenüber, aus dem Jahre 1754, desgleichen zwei anderer (1711 und 1717). Es war die Zeit des Verfalls der einst so reichen Stadt, als sie entstanden. Wendung der Straße (Richtung?) und Ausmündung auf die Arnsberger Chaussee. Das Thor ist längst verschwunden. (Schlachthaus, Maschinenwerkstatt.) Hier war einst ein „Femgericht", hart am Thore, bis zum dreißigjährigen Kriege. Davon das nächste Mal! (Fortsetzung folgt.)

---

# Auch eine Märzerinnerung.

Von 1848 handelt sie freilich nicht; so weit reicht meine Erinnerung noch nicht zurück. Unsere politischen Tagesblätter versorgen uns auch mit diesen Erinnerungen hinlänglich, so daß wohl niemand ein Verlangen nach mehr hegt. Unsere Märzerinnerung geht in die jüngste Vergangenheit, sogar nur ein einziges Jahr zurück. Es war der 3. März 1897. In dem alten düsteren Hause Leipzigerstraße 73 in der Reichshauptstadt war die Vertreterschaft Preußens, das Abgeordnetenhaus, zu einer wichtigen Sitzung versammelt. Es galt die Schlußberatung über das von der Lehrerschaft so sehnlich erwartete Besoldungsgesetz. Und das hohe Haus täuschte nicht die Hoffnungen; einstimmig wurde dem Gesetzentwurf zugestimmt und damit ein guter Schritt in der Hebung des Volksschulwesens vorwärts gethan. Was im Sommer vorher einen Schrei der Entrüstung

[1]) Der „Sel" der Wollenweber (Straße: „Am Sel"!), der „Stern" der „Salzbeerbten" Sassendorfs, die „Rumeney" — Gesellschaftshaus — der seefahrenden Kaufleute. — Das „Stalgadumb" — Stal = Stempel — der Nichtzünftigen, der „Gemeinheit" (veränderte Bedeutung), lag weiter abseits.

hervorgerufen, die kalte Ablehnung der ersten Vorlage durch das Herrenhaus, das war nun zum Segen geworden: die günstigere Finanzlage gestattete eine Erhöhung der Minimalalterszulage von 80 auf 100 M. und die Vermehrung der Zulagen auf 9. In unseren Westprovinzen, wo die Gehaltsverhältnisse seit Jahren meist günstiger waren als im Osten, war man zur Zeit der Verhandlungen im großen und ganzen wenig hoffnungsfreudig gestimmt, glaubte man doch vielfach, die festgelegten Sätze würden vielfach einen Rückschlag auf die hierzulande üblichen Besoldungen ausüben. Im Interesse der vielen Kollegen, die ohne weiteres eine bedeutende Verbesserung erhielten, freute man sich aber doch allgemein über das Zustandekommen des Gesetzes, zumal dadurch eine feste Grundlage für die Zukunft geschaffen wurde. Die Hauptaufgabe war nun, die allerorts zu treffenden Neuordnungen möglichst günstig zu gestalten, da immerhin die Bestimmungen des Gesetzes mit der Forderung eines auskömmlichen Grundgehaltes, einer den Verhältnissen entsprechenden Mietsentschädigung und der besonderen Fixierung des Grundgehaltes der Hauptlehrer, Rektoren und — Lehrerküster — Gelegenheit boten, auch selbst in unserem Westen eine Besserstellung zu begründen. In manchen Gemeinden ging man schleunigst mit Gesuchen und Besuchen vor, begnügte sich aber vielfach nach bekannter bescheidener Schulmeisterart mit Sätzen, die man eben für auskömmlich hielt. Wie erschrak man jedoch, als plötzlich Festsetzungen bekannt wurden, die über alle Erwartungen hinausgingen und die eigenen Forderungen ganz in den Schatten stellten! Die Gehaltsbewegung hat in mancher Gemeinde dadurch einen komischen Anstrich bekommen; man hatte vorher womöglich sich für recht zufrieden erklärt, wenn die erhobenen Forderungen bewilligt würden und mußte nun erklären, es sei eigentlich doch nicht genug. Manche Gemeindeverwaltungen waren denn auch so großmütig und erhöhten die Sätze etwas; aber es war doch nicht angenehm, immer wieder hören zu müssen: Ihr habt ja nicht mehr gewollt! Diese Erfahrungen mögen für die Zukunft eine Lehre sein, auch in diesen Dingen nicht allzu hastig vorzugehen. In vielen Orten hat die aufgewandte Mühe überhaupt nichts genützt; man stellte sich einfach auf den Boden des Gesetzes und sagte: So viel müssen wir geben, mehr thun wir nicht! Die Folge ist nun leider wieder eine recht große Verschiedenheit in der Besoldung derselben Arbeit, bei derselben Vorbildung und meist auch unter ziemlich gleichen Teuerungsverhältnissen. Das ist ein unleugbarer Übelstand auch bei diesem Gesetze wieder trotz des großen Segens, den es unbestreitbar für den ganzen Stand bringt. Am besten haben im allgemeinen die Industriegegenden für ihre Lehrer gesorgt, doch finden sich auch da zuweilen noch recht bedeutende Unterschiede in ganz naheliegenden Gemeinden. Daß der Zug der jüngeren Kollegen nach den bestbesoldeten Stadtstellen wieder recht in Blüte kommen muß, ist selbstverständlich, und so wird manches Schulsystem unter immerwährendem Wechsel leiden müssen. Wenn man sagt, die kleineren Gemeinden könnten ja auch bessere Skalen machen, so mag das an vielen Stellen möglich sein; es giebt aber auch Gemeinden, deren finanzielle Lage bedrängt ist und wo auch das größte Wohlwollen die mangelnde Kraft nicht ersetzen kann. Da müßte nun der Staat noch mehr eintreten, weil sonst die Lehrer solcher Gemeinden thatsächlich büßen müssen, daß sie nun einmal in einer „armen Gemeinde" angestellt sind. Überhaupt dürfte der immer noch bestehende große Unterschied in der Besoldung der Stadt- und Landlehrer auf die Dauer ganz

und gar unhaltbar werden. Sachlich begründen läßt er sich nicht, höchstens wäre in den Mietsentschädigungen eine Verschiedenheit berechtigt. Wenn die Lebenshaltung hier und da im günstigsten Falle auf dem Lande etwas billiger sein mag, so wird dieser kleine Vorteil (wenn er überhaupt vorhanden ist!) später wieder doppelt aufgehoben, wenn die Kinder zur weiteren Ausbildung aus dem Hause gegeben werden müssen. — Das neue Gesetz hat für weite Kreise des Lehrerstandes auch noch eine interessante Erfahrung von politischem Beigeschmack gebracht. Seit Jahrzehnten spielt sich die freisinnige Partei als besondere Gönnerin unseres Standes auf. Und wenn man ihre schönen Reden liest, so muß man wohl glauben, sie sei unser bester Freund auf der ganzen weiten Erde. Da wird im Abgeordnetenhaus mit dem Brustton der Überzeugung ausgerufen: Wir verlangen für den Lehrer im kleinsten Dorfe mindestens 1200 M. Grundgehalt, sonst können wir dem Gesetze überhaupt nicht zustimmen! Und was geschieht nachher von den Herrn dieser Richtung? Da halten sie selbst in der Reichshauptstadt für den Lehrer ein Grundgehalt von 1000 M. für auskömmlich, und muß man denn doch höher gehen, so nimmt man's einfach an der Mietsentschädigung weg, dann geht's. Das ist wieder der alte egoistische Standpunkt, der mit wohlwollenden Worten um sich wirft, wenn es aber ans eigene Portemonnaie geht, nichts gesagt haben will. Wir halten es darum unseres Standes für unwürdig, sich irgend einer politischen Partei so auszuliefern, daß sie einen mit solcher Mißachtung behandeln darf, und man küßt ihr dann noch demütig den Pantoffel. Unser heimgegangener Altmeister Dörpfeld hat nicht umsonst auf die innere Erstarkung unseres Standes seine Hauptarbeit gewandt; ist sie da, so werden wir uns nimmermehr an die Rockschöße irgend einer Partei hängen, sondern im Bewußtsein unseres guten Rechts und der Wichtigkeit unserer Sache frei und offen vor jedermann unsere berechtigten Wünsche zum Ausdruck bringen können, und der Wahrheit wird der Sieg nicht fehlen.

Unsere Märzerinnerung würde aber der Vollständigkeit entbehren, wenn sie nicht auch des Mannes gedächte, dem wir in erster Linie das Zustandekommen des Besoldungsgesetzes verdanken. Wer ihn einmal im Abgeordnetenhause gehört hat, unseren hochverehrten Kultusminister Dr. Bosse, wie er inmitten der auf- und abwogenden Parteimeinungen klar und bestimmt seine Ansicht verficht und mit warmem Herzen immer wieder für seine preußische Volksschule und ihren Lehrerstand eintritt, der weiß, daß wir in ihm einen rechten Vorkämpfer unserer Interessen haben. — Wenn auch nicht überall die an den 3. März geknüpften Hoffnungen in Erfüllung gegangen sind, so sind wir doch der guten Zuversicht, daß der bedeutsame Tag von segensreichen Folgen für die Zukunft begleitet sein wird. Geht es in unserer Schulentwicklung nicht ohne Kampf ab, so dürfte das gerade recht heilsam sein. Im Kampfe werden die Kräfte gestählt, und das ist allemal heilsam für die Einzelpersönlichkeit wie für die Gesamtheit. Möge das auch der Dank der preußischen Lehrerschaft sein, daß sie aufs neue sich gelobt: Wir wollen mit unermüdlichem Eifer an unserer eigenen Ausbildung weiter arbeiten, unserer Schule mit ganzer Liebe dienen und in unserem Leben im Aufblick zu dem Erzieher aller Erzieher unserer Schulgemeinde ein Vorbild sein in allem, was lieblich ist und wohllautet.

C. Sch.

---

# Dörpfelds Fundamentstück

ist fortgesetzt Gegenstand großer Aufmerksamkeit bei Pädagogen, Philosophen und Schulinteressenten. So hat sich Professor P. Natorp in Marburg neuerdings eingehend damit befaßt und zwar in „Die Deutsche Schule" 1898, 1. Heft, S. 9—26. Diese Kritik ist für uns sehr belangreich. Natorp erkennt Dörpfelds Begründung einer möglichst durchgeführten Schulverwaltung und den „Vorschlag, daß die Sittenaufsicht über die Jugend außerhalb der Schule in die Hand der gedachten Familienvertretungen gelegt sein sollte", wie es scheint, mit Überzeugung an, stößt sich aber doch an dem Übergewicht der Familie. Diese könne die ihr von Dörpfeld zugemessene Bedeutung nicht haben, weil „die Zugehörigkeit zur Familie kurzzeitig, vorübergehend" sei, während die bürgerliche Gesellschaft in ihrem Bestande der Idee nach unaufheblich ist und der Einzelne ihr lebenslänglich angehörig bleibt." Also die Familie soll von dem Moloch der allgenugsamen Gesellschaft ganz verschlungen werden; sie ist ja selbst ebenso wie die Schule nur „eine eigene Organisationsform zur Kulturüberlieferung", kann also kein Recht an die Schule haben!

Doch ist Natorps Kritik einer besonderen Auseinandersetzung wert und bedürftig, zu der gegenwärtig Raum und Zeit gebricht. Die baldige Herausgabe des VIII. Bandes der Ges. Schriften Dörpfelds, der „Die freie Schul-Gemeinde" enthalten wird, einerseits, und die von Prof. Natorp angekündigte „Socialpädagogik" andrerseits wird wohl noch reichlich Gelegenheit geben, diese tiefgreifenden Streitfragen gründlicher zu erörtern.

---

## III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

### Selbstanzeige.

Zu Anfang des Jahres 1898 erscheint bei H. A. Pierer in Altenburg unter dem Titel: Präparationen für den Schreibleseunterricht im ersten und zweiten Schuljahre ein Werk des Unterzeichneten, das sich eine doppelte Aufgabe gestellt hat. Es möchte einerseits der Herbart'schen Pädagogik neue Freunde unter den Landschullehrern erwerben, und andrerseits der Normalwortmethode den Eingang in die Landschulen eröffnen. Was derselben trotz ihrer Vorzüge den Weg dahin bisher versperrt hat, war besonders das Fehlen eines von leichten zu schwereren Schreib- und Leseübungen streng fortschreitenden Stufenganges. Methodiker, die einen solchen herstellen wollten, mußten notgedrungen zur Kleinschreibung der Hauptwörter greifen, also Falsches lehren. Den Schreiblese-Unterricht bis zum zweiten Halbjahre des ersten Schuljahres hinauszuschieben, wie Rein es will, ist in den ein- und wenigklassigen Landschulen aus schwerwiegenden Gründen leider nicht möglich. Verfasser hat deshalb den Ausweg gewählt, bei den Anfangsübungen auf substantivische Normalwörter zu verzichten und statt ihrer Tierstimmen, Ausruflaute, Zeitwörter und Eigenschaftswörter als Normalwörter zu behandeln. Sobald an ihnen die Vokale und flüssigen Konsonanten geübt sind, treten Hauptwörter als Normalwörter ein. Der Vorzug, den sie als solche haben, wird voll gewürdigt; allein der Verzicht auf sie bringt nur geringe Nachteile genüber dem großen Vorteil eines sorgfältigen Stufenganges für die Anfangsübungen. Das Grundprincip der Normalwortmethode, von einem Wortganzen auszugehen und zu ihm zurückzukehren, bleibt dabei durchaus gewahrt. Die ausgewählten Normalwörter sind entweder den Grimm'schen Märchen oder dem an diese sich anschließenden Sachunterrichte entnommen, so z. B. die Tierstimmen den Bremer Stadtmusikanten. So steht hinter den an sich trocknen Übungen ein Gedankenganzes, das sie trägt und belebt. Dadurch wird dem Konzentrationsgedanken Rechnung getragen. Der Unterricht beginnt mit einzelnen

Wörtern und Sätzen der Märchen und endet mit der Lesung der vollständigen Märchen resp. des Märchenbuches. Es ist kaum zu glauben, was für Schwung dadurch dem Schreibleseunterricht verliehen wird. Das Werk bietet somit jedem Lehrer der Elementarklasse Gelegenheit, die Macht der Konzentrationsidee, der wichtigsten Idee des Herbart-Ziller'schen Lehrplansystems, aus eigner Erfahrung kennen zu lernen. In besonderen Übersichten, die den Hauptgruppen der Schreibleseübungen vorangeschickt sind, werden zuerst die Märchen mit ihren ethischen Sätzen, dann die Stoffe aus Natur- und Heimatkunde, darauf die Gedichte, Geschichten und Verschen für den Sprachunterricht angegeben, ebenso die Stoffe für Gesang und Zeichnen. Was die gegenwärtig gebräuchlichen Fibeln und Lesebücher bieten, ist bevorzugt. Die Märchen sollen nicht den Religionsunterricht ersetzen, sondern als ethischer Gesinnungsunterricht zwischen ihn und den Sachunterricht treten. Daher ist das Buch, das mit Rücksicht auf die angehenden Lehrer in Form ausführlicher Präparationen verfaßt ist, im Rahmen der geltenden Bestimmungen sehr gut zu verwenden. Es ist vor allem darauf berechnet, den Lehrern an einfachen Landschulen ihre schwere Arbeit zu erleichtern. Es hält sich frei von aller Methodenreiterei, sucht vielmehr in erster Linie den psychologischen und physiologischen Gesetzen, dann der Natur des Faches und den Bedürfnissen der niederen Schulen gerecht zu werden. Auch bemüht es sich, alle Einseitigkeiten zu vermeiden. So ist z. B. bei der Anordnung des Lesestoffes die Phonetik zwar ausreichend berücksichtigt, aber sie ist nicht allen andern Rücksichten vorangestellt. Das Buch ist zu jeder Fibel zu benutzen, wenn nur der Lehrer darauf Verzicht leistet, sie sogleich bei den ersten Übungen zu gebrauchen. Anweisungen, die auch dem angehenden Lehrer aus den gebräuchlichen Schulkunden von Schütze, Kahle, Kehr u. s. w bekannt sind oder sein sollten, enthalten die Präparationen nicht. Daher wird der Umfang des Werkes nicht allzu groß werden. Sollte es Beifall finden, so wird ihm eine, seinem Gange genau sich anschließende „Märchenfibel“ bald nachfolgen.

Glindenberg, Dez. 1897. F. Hollkamm.

---

## Zur Recension eingegangene Bücher.

**An die Herren Verleger!**

Das „Evangelische Schulblatt“ hat nicht Raum genug, um über jedes ihm zugesandte Buch eine Recension bringen zu können. Die betr. Bücher werden aber sämtlich am Schlusse der Hefte als zur Besprechung eingesandt namhaft gemacht. Es bleibt zumeist den Herren Recensenten überlassen, welches Buch durch eine längere Besprechung oder kürzere Anzeige besonders hervorgehoben werden soll. Auf eine Rücksendung der nicht recensierten Bücher kann sich die Redaktion nicht einlassen, es sei denn, letztere habe sich selbst ein Buch zum Zwecke der Besprechung vom Verleger erbeten.

Schultz und Triebel, Zwanzig Psalmen für die Schule erläutert. Breslau 1898, Dülfer. 1,10 M., geb. 1,40 M.

K. Thiemann, A. Schopenhauer, ein Zeuge biblisch-evang. Wahrheit. Stuttgart 1897, Belser. 0,80 M.

Chr. Dölker, Singet dem Herrn! Geistliche Lieder und Chöre für gemischte Stimme. Stuttgart 1897, Evang. Gesellschaft. Leinwandband 1,80 M., fein 2 M.

Chr. König und Fr. Jehle, Kleiner Liederschatz für Familie und Gemeinschaft. Stuttgart 1897, Evang. Gesellschaft. Geb. 1,60 M.

Arno Fuchs, Beiträge zur Pädagogischen Pathologie. In Verbindung mit Pädagogen und Ärzten herausgegeben. 2. Heft; Die Analyse pathologischer Naturen. Die Schwachsinnigen. Vom Herausgeber. 3. Heft: Behinderung der Nasenatmung und der durch sie gestellten pädagogischen Aufgaben. Von K. Brauckmann. Anatomie und Symptomatologie der behinderten Nasenatmung. Von Dr. med. Bettmann. Die Kindererziehung auf naturwissenschaftlicher Unterlage. Von Sanitätsrat Dr. K. Küster. Gütersloh 1897, Bertelsmann. Je 1 M.

---

# Zur gefälligen Beachtung.

Zum 1. April siedele ich nach **Düsseldorf-Derendorf** über und bitte fortan alle Sendungen dorthin richten zu wollen. **von Rohden.**

---

Verantwortlicher Schriftleiter **G. von Rohden** in **Düsseldorf-Derendorf.**

# Evangelisches Schulblatt.

**Mai 1898.**


## I. Abteilung. Abhandlungen.

## Über Begabung und Veranlagung.

Von Dr. A. Hoffmann, Pfarrer in Gruibingen (Württemberg).

Der weite Umfang der unter diesem Titel zu behandelnden Fragen wird für uns hier von vornherein eingeschränkt, indem uns kein psychologisches Interesse im allgemeinen, sondern ein pädagogisches leitet, und auch da wiederum ein specifisch schultechnisches, so daß wir die Äußerungen von Begabung und Veranlagung im Elternhaus und spätern Leben nur soweit zur Erläuterung nötig heranzuziehen brauchen. — Demgemäß verstehe ich hier unter Begabung die intellektuelle, und unter Veranlagung die moralische Beschaffenheit des Zöglings, mit welcher ihn die Schule überkommt, so daß die Begabung die dauernde Basis, die Veranlagung wenigstens einen dauernden, in seiner Stärke allerdings veränderlichen, Faktor für ihre Wirksamkeit bildet. — Daß ich Begabung und Veranlagung nicht in einen Begriff zusammenfasse, und auch im folgenden dauernd getrennt behandle, geschieht nicht aus Rücksicht auf Sprachgebrauch oder sonstiges Herkommen, sondern weil ich für die Schule, jener Unterscheidung entsprechend, auch einen doppelten Zweck, den des Unterrichts und der Erziehung annehme, wovon keiner sich ohne Rest auf den andern zurückführen läßt, weil was für das Lebensganze gilt, daß es einen einheitlichen Zweck haben muß, sich nicht ohne weiteres auf einen Ausschnitt desselben, das Schulleben anwenden läßt, das den Zögling nicht einmal während der Schulpflichtigkeit ausschließlich zu beeinflussen vermag; kurz, weil ich mir die Lehre vom „erziehenden Unterricht" nicht aneignen kann.[1])

Wir reden zuerst davon, welche Arten und Formen der Begabung und Veranlagung im Verlauf des Schullebens erkennbar werden; dann wie sie von der Schule aus gewertet und verwertet werden müssen. Zuvor aber fragt es sich: ob es Stufen und Arten der Begabung und Veranlagung giebt, welche von vornherein den Schulzweck und also die dauernde Aufnahme in einem normalen

[1]) Trotz dieser für viele Leser des Ev. Schulblatts frappanten Absage an einen der fundamentalsten Grundsätze der neueren Pädagogik mochten wir den original konzipierten und zum ernsten Nachdenken auffordernden Aufsatz des Herrn Verfassers nicht von der Aufnahme ausschließen, zumal derartige selbständige Beiträge zur pädagogischen Psychologie nicht gerade etwas Alltägliches sind. Der Verf. hat an anderen Stellen seine verwerfende Ansicht über die Lehre vom erziehenden Unterricht ausführlich begründet. Die Schriftleitung.

Schulkomplex unmöglich machen? Der Grenzfall ist hier: wenn der Zögling beharrlich etwas anderes vorstellt, oder beharrlich etwas anderes fühlt, als der Pädagog vermöge seiner sonst erprobten und geübten Kunst[1]) erraten kann; wenn zuletzt das vorstellende und wollende Subjekt für seine Umgebung nur noch als zu pflegendes Objekt oder als unschädlich zu machende Kraft Bedeutung hat. Welches, abgesehen von diesem Äußersten, das Maß ist, ob intellektuell oder moralisch abnorm beschaffene Kinder noch in normalen Schulen geduldet werden können, oder von wann ab es sich empfiehlt, sie rein häuslicher Behandlung, oder besonderen Anstalten zu überweisen: mit dieser Erörterung würden wir uns zu sehr ins Detail verlieren, ohne doch präcise und handliche Regeln für alle Fälle ableiten zu können.

### 1. Arten und Formen der Begabung und Veranlagung.

Die Methode, vorhandene Begabung und Veranlagung zu konstatieren, ist keine andere als die, sie zu entwickeln; d. h. sie fällt mit der Unterrichts- und Erziehungsmethode überhaupt zusammen. Man bietet den Reiz dar, und erkennt aus der Reaktion, ob der leitende Nerv vorhanden ist. — Dies zuvörderst auf die **Begabung** angewandt: so brauchen wir bloß die Funktionen des Intellekts durchzugehen, wie sie, zwar nicht auf jeder Schulstufe und bei jeder Schulart, aber doch in der Schule überhaupt alle herangezogen werden, um ihre Arten zu gewinnen.

Die elementarste dieser Funktionen ist die Empfindung. Eine „Begabung zur Empfindung" giebt es nun freilich eigentlich nicht. Denn absolute oder relative Schwäche des Gesicht- oder Gehörsinns, körperlich bedingt und körperlich zu behandeln, gehört überhaupt nicht hieher, wo wir von Empfindungen, Vorstellungen u. s. w. als Bestandteilen des innern Lebens reden; und andrerseits ist, wenn bei körperlich intakter Leitung die Empfindung nicht zur „Apperception" kommt, dies vor allem Mangel andrer Funktionen, namentlich des Verstandes; eigentliche Sinnesstumpfheit ist immer zugleich Verstandesblödheit; wie denn die Bewußtseinsfunktion mit der Verstandes- und Vernunftfunktion wesentlich zusammenfällt.[2]) Damit hängt zusammen, daß man einen ja sehen und hören in gewissem Umfang lehren kann; und wenn Mal- oder Tonkunst nicht jedem beizubringen sind, so ist dies wieder nicht Mangel der Empfindung an und für sich, sondern entweder specifische Gedächtnisschwäche: die Gesicht- oder Gehörempfindung ist nicht behalten worden bis die nächste eintrat, und kann darum mit dieser nicht kombiniert werden; oder namentlich: das richtig Empfundene

[1]) Über Pädagogik als Kunst vgl. meine „Ethik". Freiburg und Leipzig 1897. S. 45. — Sie erfordert, wie jede Kunst, vom Ausübenden einerseits eine ursprüngliche Begabung und Veranlagung, andrerseits eine erlernbare Technik.

[2]) Vgl. „Ethik", S. 24.

und Behaltene kann, mangels richtiger Leitung zwischen Vorsatz und Ausführung, nicht richtig reproduziert werden, so daß der Lehrer über das Empfindungsvermögen des Zöglings überhaupt kein sicheres Bild gewinnt.

Ähnlich verhält es sich mit der Anschauung. Ich verstehe darunter[1]) das Eintragen von Selbstleben in den Gegenstand, das Sichversenken in seine Eigentümlichkeit. Nun kann man Anschauung überhaupt nicht lehren, sondern nur ihr Stoff liefern; und darum wird der „Anschauungsunterricht" — dessen Notwendigkeit ich übrigens nicht bestreiten will — seinen Namen jedenfalls zu Unrecht führen. Wenn ich dem Kind eine Katze in natura oder im Bilde vorführe, so versenkt es sich mit ganzer Seele in ihr Thun und macht alles innerlich mit; hingegen die Fragen des Lehrers: wieviel Beine hat sie? wie ist ihr Kopf? u. s. w. zwingen das Kind zur Besinnung, daß es sich Rechenschaft über das Geschaute (besser: Empfundene) gebe und es in gewisse Verstandes- und Vernunftfächer einregistriere. Gerade gegen das Sichfortreißenlassen vom Strome der Anschauung, das „Träumen", muß ja der Lehrer fortwährend den Willen des Schülers aufrufen. — Damit aber die Lebendigkeit der Anschauung konstatierbar sei, müßte das Kind sie in Worten reproduzieren können, was ihm auch daheim, wenn es unbefangen ist, nie ganz vollkommen gelingt; auf höheren Schulstufen ist der Aufsatz (auch nur bei wenigen besonders Begabten), namentlich aber die Übersetzung aus fremden Sprachen, ein Kriterium darüber, ob sich der Zögling in eine Anschauungs- oder Gefühlsweise hineinzuleben vermag. — Die Lebendigkeit der Anschauung freilich, die z. B. den großen Dichter ausmacht, ist noch nie schon auf der Schulstufe konstatiert, geschweige denn hervorgebracht worden.

Am ersten und auffälligsten zeigen sich in der Schule die Begabungsunterschiede an Vorstellungs- und Einbildungskraft, namentlich an der reproduktiven, oder dem Gedächtnis. Seine Grade betreffend: so wäre völlige Gedächtnislosigkeit bei aller Stärke der einzelnen Eindrücke doch gleichbedeutend mit völligem Blödsinn; denn jeder intellektuelle oder moralische Vorgang setzt eine Kombination mit vorhandenen, also behaltenen Vorstellungen voraus. „Schwaches" Gedächtnis weiterhin ist keine eindeutige Erscheinung; es kann z. B. Trägheit des Vorstellungsverlaufs, oder aber auch besondere Lebendigkeit der produktiven Einbildungskraft zur Ursache haben, welche die Eindrücke gewesener Vorstellungen sofort durch neugeschaffene verdrängt. Im ersten Fall handelt es sich darum, den Weg zwischen den geläufigen und den zu behaltenden Vorstellungen in aller Geduld gehörig breit zu treten; im zweiten, die Lebendigkeit der Einbildungskraft durch Erzeugung der Schulstimmung[2]) zu hemmen. Hingegen kann ich dem Bestreben: das schwache Gedächtnis, oder das Gedächtnis

[1]) Vgl. „Ethik", S. 6 ff. u. a.

[2]) Nicht speciell durch Erzeugung von Angstvorstellungen, welche vielmehr die Einbildungskraft erst recht in Thätigkeit setzen.

überhaupt, dadurch zu stärken, daß man das mechanische Behalten in lebendiges Verstehen verwandelt, nicht die so oft betonte Wichtigkeit beimessen. Schon der Ausdruck „mechanisches“ oder „totes“ Gedächtnis enthält ein abschätziges Werturteil, das zum mindesten stark übertrieben ist. Vielmehr ist es für unser Geistesleben unberechenbar wichtig, daß uns eine Menge Vorstellungen „mechanisch“ aufbewahrt werden, die bei methodisch sauberer Ordnung unseres Gedächtnisinhalts gar wären ausgekehrt worden, daß sie, methodisch betrachtet, ganz zufällig und ungesucht auftauchen, sozusagen mit dem Stück Erdreich, worauf sie gewachsen, und allen andern Pflänzchen, die wiederum „zufällig“ zugleich auf diesem Boden gewachsen sind, d. h. mit den Gefühlen, Stimmungen und Erlebnissen, die zeitlich, aber nicht sachlich notwendig mit der behaltenen Vorstellung verbunden sind. Für die Schule selbst fragt es sich, ob die mit dem (überhaupt zulänglich möglichen?) Erklären verwendete Zeit den Gewinn sicheren Behaltens aufwiegt; im Hinblick aufs spätere Leben aber ist gar keine Frage, daß der Unterschied: ob „mechanisch“ oder „lebendig“ behalten, völlig zurücktritt gegen den der Berufsarten: ob das Schulwissen hier verwendbar ist, und darum immer wieder auftaucht; und den der Geschlechter, wobei ja namentlich in den höheren Ständen, bei gleicher Begabung und gleichem Schulfleiß, die Differenzen im Behalten des Schulwissens höchst auffällig sind. Auch bei Gesinnungsstoffen, die Patriotismus oder religiöses Leben für die Zukunft erzeugen sollen, ist es eine irrige Meinung, der Zweck werde durch erklärendes Breitschlagen des Gedächtnismäßigen an diesen Stoffen besser erreicht. Ein Sterb- und Ewigkeitslied wird im Gebrauchsmoment deshalb kaum leichter im Gedächtnis auftauchen, weil es seinerzeit nicht „mechanisch“ auswendig gelernt, sondern ausführlich erklärt wurde; denn das Auftauchen hängt wesentlich an der Stimmung, und auch die Erklärung verknüpfte sich ja mit der Schulstimmung, welche mit der des Gebrauchsmoments gar keinen Zusammenhang hat. Kurz: das beste Gedächtnis für Schule und Leben ist immer dasjenige, welches die Vorstellungen mit allem, was dran hing, geradeso wie sie nacheinander und miteinander kamen, aufbewahrt, ohne sie vorher in eine, wenn auch noch so schön „logische“ Ordnung gebracht zu haben.[1])

Ich mußte hierüber ausführlich werden, weil sich nur so Wesen und Wert der Gedächtnisbegabung ins Licht setzen ließ. Kürzer kann das „specifische“ Gedächtnis, die Gedächtnisarten, behandelt werden. Sie machen zuweilen, wie

[1]) Eine ganz andere Frage ist natürlich: ob der Gedächtnisstoff unserer Schulen zu reduzieren sei; das ist aber nicht von dem Standpunkt aus zu entscheiden, daß die Zeit zum Erklären nicht reiche, sondern daß vieles davon überhaupt zu behalten nicht nötig ist. — Von der „Konzentration“ der Unterrichtsfächer, wo Schulvorstellungen wiederum mit Schulvorstellungen kombiniert werden, kann ich mir aus den obigen Gründen für Stärkung des Gedächtnisses nicht viel versprechen.

Zahlen- oder Namengedächtnis, in ihrer Isoliertheit den Eindruck einer vis occulta, wie die abgezirkelten „Vermögen“ der Phrenologie; dies ist aber meist doch nur Schein. Allerdings: Zahlengedächtnis kann rein für sich vorkommen, weil die Zahlanschauung eben etwas für sich ist (verwandt, aber nicht identisch mit Raumanschauung oder Begabung fürs Schachspiel). Aber Namengedächtnis kann zwar wohl fehlen, wo sonstiges gutes Gedächtnis für fremde Sprachen, Gedichte u. dgl. vorhanden ist,[1]) wird aber wohl nie vorkommen, ohne daß nicht auch andere Erscheinungsgruppen gut behalten würden; meist wird überhaupt ein gutes „mechanisches“ Gedächtnis, das auch das Gleichgiltige und Zufällige treu bewahrt, zu Grunde liegen. — Daß der eine Zögling in seinem Gedächtnis leichter „ermüdet“ als der andere („Überfüllung“ des Gedächtnisses ist ein unzulässiges, verwirrendes Bild), ist nicht ein Specifikum seines Gedächtnisses, sondern hängt immer mit körperlicher Schwäche oder geistiger Energielosigkeit überhaupt zusammen; die Thätigkeit des Behaltens und Wiederaufsuchens ist, was Anstrengung und Ermüdung betrifft, von der des Aufmerkens oder Nachdenkens nicht verschieden.

Einen elementaren Grad von Phantasie muß der Lehrer schon deshalb voraussetzen, weil ohne jede produktive Einbildungskraft keins seiner Worte verstanden werden würde: es muß ja zum Klang des Wortes das entsprechende Bild als Vorstellung produziert werden können. „Lebendige“ Einbildungskraft erleichtert den Unterricht, indem sie zu „raschem Verständnis“ führt; giebt aber auch gern zu Klagen über „Leichtsinn“ Anlaß, indem der Schüler antwortet oder niederschreibt, was ihm eben bei den Worten des Lehrers zuerst eingefallen ist, ohne nachzudenken und abzuwarten, ob das auch wirklich gemeint war. Außerdem giebt zur Feststellung der Phantasiebegabung, bei einigermaßen dreisten Kindern, der Aufsatz Gelegenheit; oder man kann einmal, durch legere Behandlung eines Unterrichtsstoffs, einer Erzählung etwa, Narrenfreiheit geben, um den Grad der „freien“ Phantasie in der durch die Kinder repräsentierten Volksschicht, oder beim Individuum kennen zu lernen.

Am bedeutsamsten für den Unterricht aber ist die Verstandes- und Vernunftbegabung. Beidemal, bei Verstand und Vernunft, handelt es sich um Ordnung: dort innerhalb der Welt, hier innerhalb des Bewußtseins; um Beherrschung: dort des Gegenstands, hier des eigenen Selbst; die Methode des Verstands ist Zerlegung, die der Vernunft Verallgemeinerung; die Sicherheit des Verstandesurteils gründet sich auf Vermehrung, des Vernunfturteils auf Verminderung des Details. — Sind Verstandes- und Vernunftfunktion für die Schule am wichtigsten, so sollen sie im Kindesalter eben auch nur im Schulleben

[1]) Es liegen dann Unterschiede der „Klanganschauung“ — ich weiß kein anderes Wort dafür — zu Grunde, die für Worte überhaupt, dann für deren Bedeutung, dann für Rhythmus und Wohlklang der Metrik, dann wieder der Musik verschieden ist.

vorherrschend sein; praktisch-verständige Haltung außerhalb der Schule, „Altklugheit“, ist, wie die pedantische Selbstbeherrschung des „Musterkinds“, kein gutes Zeichen für die Zukunft.

Hat es der Verstand mit dem kausalen Zusammen und Nacheinander der Erscheinungen zu thun:[1]) so kennt auch das Kind bereits eine Zusammengehörigkeit und regelmäßige Folge derselben; aber es erklärt sich dieselbe noch wesentlich „anthropomorph“ d. h. vermöge der Anschauung, von innen heraus, die Teile vom Ganzen aus, das Ganze in sich selbstverständlich. Es ist nicht notwendig Verstandestriebfeder, wenn das Kind nach dem Warum und Wozu fragt; es will dann eben anschauliche Gründe; nicht Ursachen, sondern Motive; Zwecke, an welchen es teilnehmen kann; und darin wird sich die Verstandesbegabung eines Kindes zeigen, ob es mit reinen Verstandesgründen vorlieb nimmt. Ebensowenig beweist Zerlegen der Objekte, Experimentieren mit den Gegenständen schon etwas für solche Begabung; es fragt sich, ob es dem Kinde dabei nur um Erweiterung der Anschauung, oder um Forschung nach der Ursache, um mechanische Beherrschung der Objekte zu thun war. So ist auch „der kleine Schmetterlings- oder Pflanzenfreund“ darum noch nicht notwendig künftiger Naturforscher. — Verstandesanlage ist, soweit vorhanden, auf allen Gebieten gleich; aber sie bedarf der Unterlage einer Anschauung, und hier liegen die Verschiedenheiten, daß man von einem mathematischen u. s. w. Verstand reden kann; auf die Anschauungsunterlage des Individuums kommt es an, ob sein Verstand durch Zahlen- oder Raumlehre, Physik, Naturgeschichte und -beschreibung, Geschichte, ästhetische Fächer, oder endlich durchs Leben selbst, d. h. durch die Notwendigkeit oder Neigung, einen Beruf zu treiben, Menschen zu erraten oder zu beherrschen, geschärft wird. Darum ist auch Verstandesbegabung für die Wissenschaft nicht verschieden von solcher fürs praktische Leben; der Unterschied liegt hier nicht in der Begabung, sondern in der Neigung, Veranlagung, Willensrichtung, und ist daher erst später zu erörtern. Innerhalb der Schulzeit muß das Verstandesinteresse des Kindes im wesentlichen ein wissenschaftliches bleiben; der am Unterrichtsstoff geübte Verstand muß für das künftige Lebensgebiet aufgespart werden; in der Anwendung auf des Kindes gegenwärtigen Lebenskreis kommen sonst notwendig schiefe Urteile heraus, eben weil jener Stoff und seine Behandlung erst für die Zukunft zugeschnitten ist.

Mit der Funktion der Vernunft befriedigt das Subjekt sein Bedürfnis der Übereinstimmung mit sich selbst und mit andern vernünftigen Subjekten.[2]) Specifische Vernunftfehler sind daher: „Denkfaulheit“, welche den Bewußtseinsinhalt unbehauen und unzusammengefügt liegen läßt; und „Beschränktheit“, welche einen zwar geordneten, aber engen Begriffskomplex dem Umfang nach

[1]) Siehe „Ethik“, S. 9 ff. u. a.
[2]) Siehe „Ethik“, S. 11 f. u. a.

als allgemeingiltig setzt, und sich gegen den Austausch mit andern Subjekten wehrt. Diese Fehler, weil eigentlich Charakterfehler, können jedoch, wie alle solche (darüber s. später), auf der Schulstufe noch nicht endgiltig konstatiert werden, auch ist ja das Bedürfnis nach Übereinstimmung mit sich selbst und andern beim Kinde noch nicht erwacht, oder kann vorläufig anderweitig befriedigt werden. Also kann man in der Schule bei Entwicklung der Vernunft des Zöglings zunächst nicht auf den Antrieb dieses Lebensbedürfnisses rechnen; sondern der Unterrichtsstoff selbst muß es sein, der durch seinen Vernunftzusammenhang das Nachdenken mit sich fortnötigt. Solcher Stoff liegt bekanntlich vor namentlich in der stoffgewordenen Vernunft, der Sprache.[1]) „Richtig denken" lernt man natürlich nicht im Sprachunterricht, denn dazu gehört nicht bloß Vernunft, sondern der gesamte intellektuelle, ja ethische Prozeß überhaupt; auch nicht „logisch denken", denn wer überhaupt denkt, denkt von selbst logisch; aber indem die Sprache zum Mit- und Nachdenken reizt, ja zwingt, indem sie ein in sich geschlossenes Gebiet darstellt (ähnlich wie die Mathematik), wo ein Denkfehler ganz ohne Kenntnis der Außenwelt, rein an der Form des Resultats erkennbar ist, indem sie allen Bewußtseinsinhalt in den Vernunftkategorien Begriff — Merkmal, Subjekt — Prädikat, Grund — Folge u. s. w. auszudrücken nötigt, schafft sie eine Selbständigkeit des Geistes gegenüber der Außenwelt und eine Einheit der Geister unter sich, wie kein anderer Unterrichtsstoff.[2]) Deshalb ist freilich Sprachbegabung noch nicht gleichbedeutend mit Vernunftbegabung, schon weil ersterer Ausdruck nicht eindeutig ist: es kann darunter begriffen werden Verständnis für die grammatisch-vernunftmäßige Richtigkeit des Ausdrucks; aber auch Sprach- d. h. Wortgedächtnis; oder passives Stilgefühl, eine Anschauungsart; oder Sprachgewalt, wesentlich eine Phantasiegabe. Und von der Vernunftbegabung gilt noch mehr als oben vom Verstand, der doch wenigstens nach qualitativen Anschauungsunterlagen differiert: daß sie nur quantitative Unterschiede zuläßt: Vernunftschwäche und Vernunftstärke, was von vornherein an Willensstärke und -schwäche erinnert. In der That können wir diesen Abschnitt nicht in sich abschließen; ist ja doch auch Anschauungsbegabung zugleich ein Hang: Begabung zu Künsten oder Wissenschaften zugleich ein „Quietiv", mit Schopenhauer zu reden; Phantasiebegabung zugleich eine Neigung; Vernunftbegabung endlich zugleich ein Charakterzug: alles zugleich

[1]) Auch Gesinnungs-, Moral-, Religionsunterricht tragen dazu bei, sind aber in dieser Hinsicht dem Sprachunterricht weit nicht ebenbürtig; denn das Verständnis ihrer Zusammenhänge erfordert nicht wie hier bloß Mit- und Nachdenken, sondern dem Zögling noch unzugängliche Lebenserfahrungen.

[2]) Fremde Sprachen sind zwar zur „Bildung" im prägnanten Sinn, d. h. zur ästhetisch-geschichtlichen, aber nicht zur Vernunftbildung unbedingt notwendig: doch helfen sie natürlich auch zu dieser mit, indem eben in der Verschiedenheit der Ausdrucksmittel die Einheit des Vernunftbedürfnisses, dem alle Sprache dient, um so klarer heraustritt.

Willensqualitäten, womit wir schon in der Erörterung der **Veranlagung** drin stehen.

Hier können wir nun zuerst fragen: ob nicht auch umgekehrt Veranlagungen darin in Analogie zur Begabung stehen, daß sie „Gegebenheiten" sind, Qualitäten, die man sich zwar allenfalls nehmen, aber schlechthin nicht selbst geben kann. Dahin würde vor allem die Fähigkeit oder Unfähigkeit zu gewissen Gefühlen gehören. Nun kann solche freilich kaum in der Schule konstatiert werden, namentlich wenn solche Feststellung für die ganze Zukunft gelten sollte. Denn wenn im Willensleben des Kindes die Reihe vorwiegt: Empfindung — Einbildung — Gefühl — Begehren — Äußerung des Begehrens — rückläufiges Gefühl u. s. w., so in dem des Erwachsenen: Empfindung — Verstand und Vernunft — Gefühl — That — rückläufiges Gefühl;[1]) und es ist klar, daß „Gefühl" in beiden Reihen ganz anders geartet sein wird, so daß sich nicht ohne weiteres voraussehen läßt, wie das kindliche Gefühl beim Übergang zum Thatwollen sich modifiziert. Ferner: die Gefühle des Kindes, d. h. ob es lustig oder niedergeschlagen, erbaut oder gelangweilt u. s. w. ist, lassen sich, auch bei verschlossenen Schülern, gewöhnlich leicht erraten; nicht immer jedoch die begleitende Vorstellung, an welche das Gefühl gebunden ist;[2]) und die Grenzen der pädagogischen Kunst, Vorstellungen zu erraten und zu geben, sind zugleich die Grenzen ihrer Fähigkeit im Erraten, Wecken, Unterdrücken und Verwandeln der Gefühle. Es giebt Kinder, denen ein sanfter Glanz, ein heller Ton gleich den ganzen Himmel in die Phantasie ruft; es giebt andere, die sozusagen in einer heidnischen Welt leben, worin für sie alles beseelt ist, aber mit einer Art unverständlicher Naturgewalt, gegen die sie sich bald scheu abschließen, bald trotzig reagieren. Wenn der Lehrer zuweilen aus einem solchen Kind „absolut nichts heraus bringt" (namentlich kein Gefühl) und auch „nichts an dasselbe hinbringt", so muß er bedenken, daß es in diesem Augenblick wahrscheinlich sehr lebhaft vorstellt und fühlt, aber im Banne einer Welt, welche mit der Schulwelt nicht einen Punkt gemeinsam hat. Solche Gefühle wirken nicht in ihrer Bestimmtheit, aber als ein wogender Stimmungsuntergrund auch im späteren Leben nach; sie lassen sich ebensowenig geben oder in ihrer Nachwirkung beseitigen wie Träume; der Schulerzieher kann sie nur als einen wesentlichen, aber unbekannten Faktor in die Rechnung stellen. Das Eintreffen von Gefühlen und die gegenwärtige oder künftige Fähigkeit dazu könnte er überhaupt nur dann berechnen, wenn ihm

[1]) Über diese Begriffe, namentlich den der „That" im Vollsinn, vgl. „Ethik" S. 14 f. u. a.

[2]) Ich sage „gebunden", nicht „verursacht"; denn eine Vorstellung ist niemals die zureichende Ursache eines Gefühls (ebensowenig umgekehrt), schon weil das Gefühl nicht aus der Einzelvorstellung, sondern aus dem Gesamtablauf des individuellen Vorstellens zu erklären ist, welcher Ablauf wiederum nicht von hinten (kausal), sondern vom Ziel aus (teleologisch) bestimmt ist. Darüber s. später.

jener im Imaginären liegende Punkt, auf welchen hin der individuelle Vorstellungsfluß verläuft (vgl. S. 188, Anm. 2), bekannt wäre.

Auch bei den Gefühlen wiederholen wir es: mit Allgemeinheiten wie Gefühlsstärke oder -schwäche, -weichheit oder -stumpfheit ist zur Charakterisierung einer Veranlagung wenig gethan. Gefühlsschwäche kann einfach die Begleiterscheinung von individueller Willens- und Intellektschwäche überhaupt sein; oder sie kann andrerseits mit einseitiger Entwicklung der Beschaulichkeit, oder der Verstandes- und Vernunftfunktion zusammenhängen. Gefühlsstärke hingegen nimmt sich ganz anders aus, ob sie eine starke Phantasie, oder einen starken Willen, oder nur ein starkes Begehren (Leidenschaft) begleitet. Gefühlsweichheit wird manchmal genannt, was nur auf rasche Leitung zwischen Gefühl und Äußerung beruht; oft hängt sie mit körperlicher Disposition zusammen; Mitleid ist nicht immer wahre Teilnahme.[1] Und die Gefühlsstumpfheit des wissenschaftlichen Vivisektors ist, wie man auch darüber denken mag, jedenfalls anders zu beurteilen als die des Buben, der ein Tier verstümmelt; ja auch bei dem macht es einen gewaltigen Unterschied, ob er's aus Neugierde thut, wie er sein Spielzeug zerlegt, oder aus eigentlicher schadenfroher Grausamkeit.

Gehen wir nun die Willensbestimmtheiten durch: Trieb, Hang, Leidenschaft, Neigung, Gewohnheit, Temperament, Gesinnung, Charakter: so finden wir in dieser Reihe einen stetigen Fortschritt von reiner Gegebenheit der Veranlagung zu deren immer erneuter Selbstsetzung. Ein Trieb, selbst wenn er dem Vorkommen nach individuell sein sollte, ist doch normalerweise dem Zweck nach immer überindividuell;[2]) und so hat die Schule zunächst mit den Trieben zu rechnen, welche das Individuum für die Gattung und diese durch jenes erhalten sollen: mit dem Selbsterhaltungstrieb, dem beginnenden Geschlechtstrieb, dem Geselligkeitstrieb. Auch der zur individuellen Veranlagung gehörige Wissens-

[1]) „Fallen in Ohnmacht, wenn sie eine Gans bluten sehn, und klatschen in die Hände, wenn ihr Nebenbuhler bankrott von der Börse kommt.“ — Kinder sind alle „Gefühlsmenschen“, d. h. sie sind gewohnt, von der bloßen Äußerung der Gefühle ihre Berücksichtigung zu erwarten; bei aller Schonung dieser Gefühle muß ja schon im Haus, geschweige in der Schule, der Anfang gemacht werden, daß sie vielmehr von einer Leistung ihr Schicksal erwarten. Die „Gefühlsmenschen“ im späteren Leben sind meist eine recht gefährliche Menschensorte; weil nicht überall in der Welt, so wie in Familie, Freundeskreis, Kultgemeinschaft, individuelle Seelenverschmelzung möglich ist, weil man sie nicht nach ihrem Herzen, das sie auf dem Präsentierteller tragen, sondern danach beurteilt, was sie in Erarbeitung einer gemeinsamen Welt und in der Arbeit innerhalb dieser gemeinsamen Welt leisten, schreien sie über „Egoismus“ und vergessen den Balken im eigenen Auge. Für manche von ihnen ist das Wort Schillers nicht zu hart:

Teile mir mit, was du weißt; ich werd' es dankbar empfangen.
Aber du giebst mir dich selbst: damit verschone mich, Freund!

[2]) Vgl. „Ethik“, S. 21 f.

trieb verdient noch diesen Namen, da er immer der Allgemeinheit zugute kommt; der Freiheitstrieb aber, welchen der Lehrer hinter jeder Willensregung der Zöglinge herausfühlen kann, ist nichts für sich, sondern nur die geistige, auf Behauptung des inneren Lebens gerichtete Form des Selbsterhaltungstriebs. Stößt man auf Handlungen beim Zögling, die in der Form des Triebs verlaufen, ohne doch aus einem Zweck der Allgemeinheit erklärbar zu sein, wie Selbstverstümmelung, sexuelle Ausschweifung, sofern sie nicht zur Fortpflanzung der Gattung, sondern zur Zerstörung des Individuums führt: so sind dies „perverse" Triebe, die als Krankheit zu beurteilen, womöglich körperlich zu behandeln, jedenfalls nicht durch direkte geistige Einwirkung, sondern durch Entfernung aller Reize und angemessene Bereicherung des Vorstellungslebens unschädlich zu machen sind. — Einen „Trieb zum Lügen oder Stehlen" hingegen giebt es nicht, weil hier immer schon der Intellekt dazwischen spielt: nicht das Faktum an und für sich, sondern die begleitende Vorstellung macht ja eine That zur Lüge oder zum Diebstahl. Der Trieb aber ist blind; es handelt sich hier um einen Hang, wobei das geistige Auge sieht, aber falsch sieht, „ein Schalk" ist. Trieb ist Unmittelbarkeit der Leitung zwischen Wille und That; Hang ist Vorstellungszwang. Wir brauchen hier auf die schwierigen Fragen nicht einzugehen: wie weit der Hang angeboren sein kann, von wo ab er als Unzurechnungsfähigkeit zu beurteilen ist u. dgl. Für die Schule wird die Regulative gelten: solange als möglich, nicht auf Hang, sondern auf schlechte Angewöhnung zu erkennen und zu kurieren; d. h. regelmäßiges schulzweckwidriges Handeln nicht auf Zwang zu einer Vorstellungsreihe, sondern auf durch Gewohnheit bedingte Leichtigkeit des Ablaufs derselben zurückzuführen. Nicht bloß, daß bei zufälliger häufiger Wiederholung derselben körperlichen Bewegung diese schließlich unwillkürlich und zweckwidrig immer wieder sich einstellt: sondern hat sich das Kind durch eine Kombination von Vorstellungen und Handlungen einmal aus einer Verlegenheit geholfen, so fällt ihm diese Kombination, z. B. die Lüge, in jeder neuen Verlegenheit auch wieder ein, ohne daß man daraus gleich auf einen Hang schließen darf. Ferner gilt es auch: „Gelegenheit macht Diebe", wo zuvor keine besondere Willensrichtung nach dieser Seite vorhanden war; und für ein begabtes Kind ist es eine starke Versuchung zur Schadenfreude, zuzusehn, wie ein andres durch Dummheit sich in die Patsche bringt, ohne daß man gleich von habituell schadenfroher Gesinnung sprechen darf. Gegen dererlei Erscheinungen hat die Schule ebensoviel Möglichkeit der Abgewöhnung, als sie gegen den eigentlichen Hang machtlos ist. Freilich kann auch die Gewohnheit die Form des Hangs oder des perversen Triebs (z. B. Trunksucht) annehmen, und ist dann immer „schlechte" Gewohnheit; denn „gute" Gewohnheit ist vielmehr eine Äußerung der Freiheit, für welche die gewohnheitsmäßige, gleichsam abgekürzte Form des Handelns eine Vorbedingung für die bewußt zu erarbeitenden höheren Leistungen bedeutet.

Starkes Begehren ist gerade dem Kindesalter eigentümlich; nicht aber eigentlich leidenschaftliches Begehren. Denn zur Leidenschaft gehört immer, daß das begehrende Subjekt die übrigen Zusammenhänge vergißt oder mißachtet, in welchen es selbst und in welchen das begehrte Objekt steht. Nun sind aber die vom Kind am meisten begehrten Gegenstände eben schon von Natur nur zum Begehren da, Eß- und Spielwaren z. B. eben nur zum Essen und Spielen. Ferner wird das ungemessene Begehren des Kindes zugleich von ungemessener Einbildungskraft begleitet, welche oft mit einer winzigen Wirklichkeit vorlieb nimmt. Endlich ist das Kind viel zu „objektiv", d. h. dem Wechsel der Wirklichkeit und neuer Eindrücke zugänglich, um sich mit seinem ganzen Begehren nur in einen Zweck zu verbohren. So kommen im Kindesalter, außer gewissen Analogien zu leidenschaftlichem Haß und leidenschaftlicher Liebe, von Leidenschaften fast bloß Zorn und Ehrgeiz vor; für welch letzteren die Schule der hauptsächliche Boden ist, sowohl zu seiner Entwicklung als zu seiner Bekämpfung. Indem man dem Kinde fühlbar macht, daß man es wohl auch nach seinen Schulleistungen, aber doch nicht bloß nach ihnen schätzt, daß eben die Leidenschaftlichkeit seines Ehrgeizes dessen Zweck: sich wohl daran zu machen und zu glänzen, vereitelt, bahnt man die Einsicht an in die Verblendung jeder Leidenschaft überhaupt.

Trieb, Hang, Leidenschaft schaffen durch ihre Befriedigung nur ein vermeintliches Glück, d. h. das Gefühl bei und nach dieser Befriedigung ist ein anderes als in der Einbildung zuvor; hingegen ist das Glück des Individuums in der Befriedigung seiner Neigungen enthalten. Neigung ist einerseits der normale Reflex der Begabung (vgl. S. 188); andrerseits gleichbedeutend mit Gesinnung, sofern diese nicht ein willens- und grundsatzmäßig geregeltes Handeln, sondern die unwillkürliche Freude an diesem oder jenem Handeln bedeutet. In erster Hinsicht ist die Neigung Freude an einer gewissen Beschäftigung, in zweiter Freude an einem gewissen Verkehr, einer Sitte, einem Genuß, einem Zustand; ihr Wert wird, wie wir sehen werden, in ihrem Zusammenhang mit der Begabung gemessen am Beruf, in ihrer Bedeutung-Gesinnung an der menschlichen Bestimmung. — Begabung für ein bestimmtes Schulfach (weniger schon für einen bestimmten Beruf) ist für den Lehrer leicht zu erraten; um so vorsichtiger muß er mit seinem Urteil über die Gesinnung eines Kindes sein, zumal wenn dies Urteil gleich auch für die Zukunft gelten soll; denn wie sich der Zögling in ihm bis jetzt unzugänglicher Geselligkeit und gegenüber erst geahnten Freuden verhalten wird, ist daraus noch nicht zu schließen, daß er jetzt mehr zu „höhern" oder „niedrigen" Genüssen neigt; schließt ja schon im Kindesalter eine dieser Kategorien die andere nicht aus, noch sind innerhalb einer jeden die verschiedenen modi gleichartig und gleichwertig. Den meisten Kindern ist es ein Genuß, sich in edle Vorbilder hineinzufühlen, in der Phantasie selbst diese Rolle zu über-

nehmen, zuweilen auch, sie wirklich zu üben; für die Zukunft beweist dies wenig, denn man ist zur Menschenliebe gemeiniglich in dem Alter am meisten geneigt, wo man die Menschen noch nicht recht kennt, und zum Verschenken dann, wenn man noch nichts zu verschenken hat; daß es aber oft eine Rolle ist, zeigt sich, wenn man unerwartet die Wirklichkeitsprobe macht, oder den Warmfühlenden aus der augenblicklichen Stimmung reißt.[1]) Und wie dürftig die geläufige Hauptwertbestimmung: Egoismus — Altruismus für die Gesinnung ist, zeigt sich am besten, wenn man sie auf die Veranlagung anwendet: bei sonst ganz gleicher Veranlagung kann der eine wesentlich egoistisch, der andere altruistisch gesinnt sein, ein Beweis, daß sich jene Kategorien nicht zur Charakteristik des Individuums eignen, sonst müßten sich auch dessen übrige Eigentümlichkeiten daraus ableiten lassen. Auch ist ja gewiß der Egoismus eines Napoleon I. qualitativ etwas anderes als der eines hysterischen Frauenzimmers;[2]) und was überhaupt, am höchsten Zweck gemessen, den Wert des Individuums ausmacht, kann, wie der nächste Abschnitt zeigen wird, nicht in einem Verhältnis zum Nebenmenschen endgiltig ausgedrückt werden. Wollte man dann diesen Wert aber in besondere religiöse Veranlagung setzen: so kann man von solcher — nach meiner Überzeugung fälschlicherweise[3]) — beim Individuum nur dann reden, wenn man die Religion als Funktion mit einer andern Begabung oder Veranlagung in eine besondere Verwandtschaft bringt. Empfänglichkeit für religiöse Eindrücke wird man allerdings am ehesten bei sensibeln, phantasiebegabten, anschluß- und hilfsbedürftigen Kindern finden; im Religionsunterricht als solchem werden die auch sonst bestbegabten die besten sein; ob aber in Zukunft der religiöse Zweck das Centrum der Individualität bilden werde, ob auf ein Abreißen der religiösen Leitung später ein Wiederanknüpfen erfolgen könne u. dgl.: das sind Geheimnisse, worüber gerade der religiös gesinnte Schulmann sich am wenigsten ein Urteil zutrauen wird.

Die Einteilung der Veranlagungen unter dem Hauptbegriff des Temperaments war eigentlich in der medizinischen Form, worin sie zuerst auftrat, noch am vernünftigsten und haltbarsten; psychologisch und pädagogisch verwendet, teilt sie den Fehler der ci-devant Phrenologie, äußerst komplizierte Erscheinungen als in sich geschlossene Einheiten, als Erklärungsgrund auszugeben; wenn man die ähnliche Verhaltungsweise zweier Individuen damit erklären will, daß sie beide das gleiche Temperament haben, so ist das, wie wenn man ähnliches physiologisches Verhalten zweier Pflanzen darauf zurückführte, daß beide Schmetter-

[1]) Ein Typus, wie ihn Jean Paul im „Komet" gezeichnet hat.

[2]) Der berüchtigte „Egoismus unserer Zeit" dürfte mehr von der zweiten Gattung sein.

[3]) Vgl. „Ethik", S. 87 u. a. — Etwas anderes ist die Disposition des Kindesalters überhaupt zur Religion. Vgl. „Über Erziehung zur Religion", S. 7 f.

lings- oder Korbblütler sind; kurz, es ist wissenschaftlich überaus bedenklich, den Erkenntnisgrund anstatt des Realgrunds zum Einteilungsprincip der Erscheinungen zu machen. Ein Lotze mag die alten vier Temperamente zur Entwerfung feingezeichneter Typen verwerten können; für die gewöhnliche Anwendung bleiben davon jedoch nur die weitschichtigen Begriffe: rascher oder schwerfälliger Vorstellungsverlauf, schwacher oder starker Wille übrig, womit zur Charakterisierung eines Individuums noch wenig gesagt ist.

Die vorhin angeführte Kategorie: Willensstärke und -schwäche ist zudem in ihrer Anwendung gar nicht so einfach. Sieht man auch davon ab, daß leicht für einen starken Willen gehalten wird, was nur Lebhaftigkeit seiner Ausdrucksmittel oder Bewußtsein seiner überlegenen anderweitigen (physischen oder intellektuellen) Machtmittel ist; und will man einen „voluntaristisch", im Unterschied von verstandesmäßig oder beschaulich, angelegten Menschen charakterisieren, etwa mit der Maxime: sic volo, sic jubeo, stat pro ratione voluntas: so würden darunter doch noch grundverschiedene Typen fallen. Bei einem Willensmenschen wie Luther ist es die starke Anziehungskraft eines bestimmten Zwecks, die seinen Willen stark macht; und wenn sich bei solchen Naturen daneben auch noch „Eigensinn" zeigen kann, so ist das doch nicht notwendig, und ist nicht dasselbe. Der durch den Zweck bestimmte starke Wille schafft eine geschlossene, der Eigensinn eine zerfahrene Persönlichkeit; der Willensstarke will seinen Zweck um des Zwecks willen, nicht weil andere mit oder nicht mit wollen; dem Eigensinn ist die Relation auf die Umgebung wesentlich: eben weil andere wollen, will er nicht, und umgekehrt; eben darum ist der Eigensinnige leichter persönlich beeinflußbar, aber schwerer planmäßig beeinflußbar als der eigentlich Selbständige; er läßt sich wohl von seinem Weg auf einen andern locken, dann stemmt er sich aber auf einmal, weil er das Leitseil fühlt, bocksteif gegen den Boden. Eine Analogie zur Selbständigkeit findet man im Kindesalter bei solchen, die schon eine Art Lebenszweck haben, gern und gut lernen, viel lesen, im Haushalt mitwirken oder jüngere Geschwister versorgen; viel häufiger freilich den Eigensinn, gegen den aber in Schule und Haus bei der Anschlußbedürftigkeit, äußeren und inneren Abhängigkeit des Kindes genügende Machtmittel verfügbar sind; Selbständigkeit kann nur durch ein beiden Teilen gemeinsames Motiv gelenkt, Eigensinn, wenn es sein muß, gebrochen, noch leichter überlistet und beschwichtigt werden. — Versteht man unter Charakter die in Form eines Grundsatzes ausgedrückte Individualität: so kann diese Benennung noch kaum im Kindesalter angewandt werden; weniger deswegen, weil dessen Grundsätze normalerweise nicht bewußt gefaßt und behauptet werden: das ist auch später zur Festigkeit des Charakters nicht unbedingt erforderlich, wenn nur der Beobachter das Verhalten eines Individuums in diese Form zu fassen vermag. Aber von Individualität im Vollsinn kann eigentlich nur auf der Stufe voller

Selbstverantwortlichkeit und Mündigkeit geredet werden. Fester Charakter ist übrigens nicht identisch mit starkem Willen; kennzeichnet sich dieser in beharrlichem Verfolgen desselben Ziels, so der Charakter in der Beharrlichkeit der Wahl derselben Mittel, die so in gewisser Hinsicht zum Selbstzweck wird.

Was Willensschwäche anbelangt: so ist jedenfalls kein am Intellekt Starker willensschwach. Man muß nur nicht Willenskraft bloß ins Handeln setzen; im Vergleich zu dem ist das θεωρεῖν freilich ein „Ruhen", aber so wie die Glaskugel auf dem Springbrunnen ruht. So ist darum auch die wissenschaftliche Begabung (vgl. S. 186 f.) zugleich eine Neigung, ja eine Gesinnung, wofür man verantwortlich ist: die Dinge lieber durch Begreifen, anstatt durch Handeln zu beherrschen; sie nicht zu machen, sondern machen zu lassen. Hingegen ist bei schwachem, energielosem, zerfahrenem Erkenntnisleben auch der Wille kraftlos, wie ein vielleicht am Ursprung starker Quell, der sich bald in auseinanderstrebende Rinnsale verliert. Stärke der Einbildungskraft, welche sich am Bilde des Ziels ohne Arbeit genügen läßt, oder der ästhetischen Funktion, wobei das Individuum überall mitwill, ohne für sich selbst zu wollen, wird auch manchmal mit Willensschwäche verwechselt. Wollte der Erzieher alle im Kindesleben auftauchenden Merkmale von Faulheit, oder Feigheit, oder Energielosigkeit einfach auf Willensschwäche zurückführen, so würde er sich allerdings viel Nachforschen und Nachdenken ersparen, zugleich aber seine Aufgabe unmöglich machen. Ist Wille = Subjekt überhaupt,[1]) und wird, wie wir sehen werden, das Wesen und der Wert der Individualität nach der bestimmten Anspannung dieses Willens zu einem bestimmten Zweck festgesetzt: so ist ja jedenfalls nicht das Verhalten im Jugendalter, sondern das ganze Lebensfacit Kriterium für diesen Wert.

## 2. Wertung und Verwertung der Begabung und Veranlagung.

Der Wert der Begabung und Veranlagung wird natürlich auch innerhalb der Schule an der künftigen Bestimmung des Zöglings gemessen; und hier wieder von einem zwiefachen Gesichtspunkt aus: sofern der Zögling zu einem bestimmten Beruf, oder seiner gesellschaftlichen (= socialen) Bestimmung gelangen soll, und sofern er dazu bestimmt ist, Mensch im allgemeinen zu sein, was seine humane Bestimmung ist. Der erste Gesichtspunkt wird vorherrschend Wertmaßstab für die Begabung, der zweite für die Veranlagung sein. Ich sage vorherrschend: denn natürlich ist auch die Veranlagung für den künftigen Beruf nicht gleichgiltig; und gehört ein gewisser Grad von Begabung dazu, um Mensch unter Menschen zu sein. Auch hier kann man fragen (vgl. S. 181 f.), ob nicht Begabung und Veranlagung eben im Hinblick auf die künftige Bestimmung könnten in einen Begriff zusammengefaßt werden, da ja offenbar die allgemein menschliche Bestimmung die übergeordnete sei, worin sich der specielle

[1]) Siehe „Ethik", S. 1 u. a.

Beruf mit einbegreifen lassen müsse. Aber einmal ist weder das gesellschaftliche noch das humane Interesse eins dem andern direkt unterzuordnen,[1]) sondern beide einem höhern dritten, dem wiederum die Schule nicht direkt, sondern nur durch Befriedigung jener beiden dienen kann (s. später). Und dann, wenn auch Begabung und Veranlagung gegen einen gemeinsamen Zweck konvergieren, ist es ebendarum eine Beugung ihrer normalen Richtung, sie schon im Schulalter zum Schnitt bringen zu wollen. — Auch bezüglich ihrer Verwertung differieren Begabung und Veranlagung: sofern die Begabung die künftige Berufsbestimmung präjudiziert, während die allgemein menschliche Bestimmung für jede Veranlagung von vornherein feststeht, die eigentümlichen Gefühls- und Willensbestimmtheiten daher wohl oder übel bei jedem Individuum für den gleichen Zweck verwertet werden müssen.

Das einfachste Verhältnis von Begabung und Beruf ist jedenfalls: wenn ein Beruf diese bestimmte Begabung und nur diese erfordert; wenn diese Begabung schon in früher Zeit erkennbar ist; wenn Fachschulen existieren, für welche wieder nur gerade diese Begabung erforderlich ist. Diesem Verhältnis würde wohl das von Musikbegabung und Musikberuf am nächsten kommen. Und doch würde es kaum vorkommen, ja es wäre bei uns schon gesetzlich unzulässig, daß ein musikalisches Kind nur eine Musikschule besuchte; eben weil der Gesichtspunkt des speciellen Berufs zugleich den Blick auf den damit verbundenen S t a n d lenkt; womit weiterhin verbunden ist die Rücksicht auf die diesem Stand gemäße B i l d u n g, was endlich auf den zweiten Hauptgesichtspunkt, den der Ausbildung zum Menschen überhaupt führt.[2]) Diese Zusammenhänge werden die Schätzung eines bestimmten Zöglings seiner Begabung nach in der Schule wesentlich beeinflussen: es wird dann doch die Grenzbestimmung gelten: ist seine Begabung noch hinreichend, um sich künftig auf dem durch die von ihm besuchte Schule repräsentierten Standesniveau zu erhalten? anstatt der andern: wäre er seiner Begabung nach nicht eher für eine andere, aber allerdings seiner Standessphäre nicht entsprechende Schule geeignet? So wird namentlich in einem Gymnasium mancher mitlaufen, der weder für einen wissenschaftlichen Beruf überhaupt, noch insbesondere für das hierzu im Gymnasium gebrauchte Hauptbildungsmittel, die Sprache, Begabung hat. Allerdings bietet dieses Absehen vom strengen Berufszweck auch den Vorteil, daß in der Schule Begabungen gewürdigt und gebildet werden, die überhaupt mit dem Berufsleben in keiner direkten Beziehung stehen. —

---

[1]) Vgl. „Ethik", S. 65. 87.

[2]) Darum geben sogar eigentliche Fachschulen: Gewerkschulen, Musikkonservatorien u. dgl. gewöhnlich auch noch Gelegenheit zu sonstiger standesgemäßer Ausbildung. Andrerseits ist bei unsern Mädchenschulen, hohen und niedern, „allgemeine" Standes- und Humanitätsbildung weitaus das vorherrschende Interesse, specielle Berufsausbildung höchstens ein Annex dazu, wie etwa in einem Gymnasium Singen oder Turnen.

Die Vertreter dieses Berufszwecks müssen sich dann freilich beim Nachwuchs mit einem Durchschnitt begnügen, der höher sein könnte, wenn nicht auf der Schule zugleich Standes- und Humanitätsinteressen berücksichtigt würden; während die künftigen Standesgenossen des Zöglings, vor der Hand wenigstens noch, seinen geistigen Gehalt nicht bloß danach beurteilen, daß er faktisch eine Berufsstellung innerhalb ihres Standes errungen hat, sondern auch danach, ob er die zu diesem Beruf führende allgemeinere Vorbildung sich einigermaßen angeeignet hat.[1])

Wird so die Wertung der Begabung nach dem künftigen Beruf durch die anderweitigen Rücksichten auf künftige Standes- und Sittengemeinschaft kompliziert: so ergeben sich ähnliche Schwierigkeiten, wenn wir die Wertabstufung „höherer" oder „niederer" Beruf auf die Begabung zu solchen Berufen übertragen wollten. Denn auch diese Wertmessung ist keine konstante, sondern verschiebt sich zugleich mit der Entwicklung der Gemeinschaft, innerhalb welcher sie in Geltung ist; so ist z. B. unstreitig heutzutage eine Volksgemeinschaft weniger eine solche gemeinsamer Sitte und Denkart als gemeinsamer Arbeit, der einzelne Stand darum auch wieder weniger eine Gemeinschaft der Sitte und Bildung als eine sociale Organisation. Damit hängt dann zusammen, daß der Einzelne weniger nach dem geschätzt wird, was er im Umgang, im Austausch inneren Lebens zu bieten hat, als was er, social betrachtet, im Beruf, also zugleich in der Konkurrenz leistet; daß daher auch Anschauung, Phantasie, Vernunftdenken geringer geschätzt werden als Gedächtnis, Verstand, technische Fertigkeit, weil diese Begabungen einen höheren Marktwert haben. Freilich ist auch für die so Begabten die Gesellschaft, die heutige nicht nur, sondern wohl auch jede künftige, kein vollkommenes Tribunal; daß jeder gerade an den seinen Gaben entsprechenden Platz komme, dafür wird noch eher gesorgt werden können; aber die specialisierte Arbeitsteilung bringt es mit sich, daß viele in eine Stellung kommen, die sie wohl mit ihren Gaben ausfüllen können, die aber diese Gaben nicht völlig ausnützt. Wer z. B. mechanisches Geschick hat, wird immer ein guter Schlosser werden; aber er könnte zugleich auch als Uhrmacher, Maschinenbauer u. dgl. wenn nicht Größeres, so doch Vielseitigeres leisten, so daß immer ein Teil seiner Begabung brach liegt. — Eine ganz andere Frage ist, und ein ganz neues Licht wirft es auf die Begabung: wie sie mit dem höchsten Individualzweck, religiös gesprochen, mit der Seligkeit des Menschen zusammenhängt. Es ist klar, daß diese Wertung für die Maßstäbe der Gesellschaft und Sittengemeinschaft völlig inkommensurabel ist, eben weil gar keine Relation zu einer Gemeinschaft überhaupt darin enthalten ist; und so auch für die Schule, die zunächst für diese Gemeinschaften vorzubilden hat. Die Schule nimmt, dem humanen Gesichts-

[1]) Was es mit dem Anspruch auf „Bildung", den die Sitte an den einzelnen innerhalb eines gewissen Kreises zu stellen pflegt, auf sich hat, darüber vgl. „Ethik", S. 59 f.

punkt gemäß, alles auf, was einem Menschen gleich sieht, in der Erwartung, es werden sich dann, wenn auch gradweise verschieden, Gaben finden und entwickeln lassen, die zur allgemein menschlichen Ausbildung genügen; sie wird, ihrem speciellen Charakter gemäß, diese Gaben mehr nach der socialen oder humanen Bestimmung werten; aber wie diese Gaben des Einzelnen für seine höchste Bestimmung zu schätzen und zu verwerten sind: das weiß und lenkt nur der, der sie gegeben hat.

Es war schon im ersten Teil unvermeidlich, Andeutungen über den Wert der Veranlagungen der Aufzählung ihrer Arten beizufügen, weil ihre hergebrachte Einteilung, ja oft schon der Name eines einzelnen eine solche Wertschätzung impliciert. Gilt hier vor allem die Kategorie des Sollens: so können wir die Veranlagungen danach einteilen: ob sie in ihrem Dasein, oder auch in ihrer graduellen Stärke dem Sollen nicht unterliegen, sondern höchstens in ihrer abnormen Vereinzelung; andrerseits: ob sie schlechthin da sein oder nicht da sein sollen. In erster Hinsicht ist es freilich schwer, die abgrenzende Formel zu finden: „harmonisches Verhältnis aller Anlagen,“ so beliebt diese Zielbestimmung ist, trifft nicht zu; denn oft ist es gerade „excentrische“ Veranlagung, starkes Vorherrschen einer Funktion bei fast gänzlichem Mangel an bestimmten andern, was den Wert einer Individualität auch für die Allgemeinheit ausmacht. Dem ist auch nicht abzuhelfen durch die Erweiterung der obigen Phrase: daß die Individualitäten unter sich zur Allgemeinheit sich harmonisch ergänzen sollen; denn gilt's nicht für den einzelnen, so kann's auch nicht fürs Ganze gelten; aus lauter irrationalen Zahlen läßt sich keine rationale Eins zusammenaddieren. — Wäre das Ziel der individuellen Ausbildung aber auch wirklich in dieser Formel zu begreifen: so wäre es doch wiederum nicht die Schule, die diese Ausbildung auf sich nehmen könnte. Denn wenn sie den Baum in symmetrischer Form beschneiden wollte, müßte er ganz auf ihrem Gebiete stehen; so kann sie aber nur die Zweige stutzen, die zum Schulfenster hereinragen, während sie sich nach der andern Richtung um so üppiger entwickeln können. Solch ein Gleichnis hat freilich, wie alle vom Wachstum einer Pflanze auf die Entwicklung des Willens applicierten Ausdrücke, seine Gefahren; so namentlich, wenn man die Anlage als einen Keim faßt, der unter günstigen Umständen sich entfaltet, unter ungünstigen verkümmert; es scheint danach, als könnte eine Veranlagung nur graduell sich verändern, während sie in etwas qualitativ Verschiedenes umschlagen kann.[1]) —

[1]) Es ist ähnlich wie mit der Entwicklung der Begabung; stellt man hier die Gemeinplätze auf: vom Leichtern zum Schwereren, vom Einfachen zum Komplizierten, von der Anschauung zum Begriff, und wie sie alle heißen mögen, so scheint es auch, als handle es sich um eine gradlinige Entwicklung, wie sie auch beim Erwachsenen, der etwas zu lernen hat, ebenso wiederkehrte. Aber es ist ein Kind, dessen Geistesleben, indem es im Hinblick auf Zwecke des späteren Lebens planmäßig entwickelt wird, zu-

Was diese erste Art der Veranlagung angeht, so soll sie von der Schule aus gar nicht speciell behandelt werden, d. h. es genügt, daß die Schule im Unterricht, im Verkehr mit Lehrer und Mitschülern Gelegenheit giebt, Individualität zu zeigen, zu schärfen oder abzuschleifen, aber weder das eine noch das andre erfordert innerhalb der Schule noch eine besondere Thätigkeit.

Eine Veranlagung, die schlechthin nicht sein sollte, wäre z. B. Jähzorn, weil er die ethische Selbstbeherrschung unmöglich macht; schlechthin da sein soll hingegen z. B. Teilnahme, weil ohne sie ethische Gemeinschaft unmöglich ist. Hier kann die Schule auch wieder nicht viel geben oder nehmen, weil sie kein „neues Herz“ zu geben vermag. Es sei ferne, daß ich mit diesem Ausdruck ein absolutes Geheimnis bezeichnen wollte, wovor alle pädagogische Untersuchung still halten, das alle pädagogische Arbeit nur abwarten sollte.[1]) Aber die Schule vermag nur die Masse der Vorstellungen zu vermehren und unter sich inniger zu verschmelzen, nicht aber zu bewirken, daß sie um ein neues Centrum gravitiere.[2]) — Eine Willensbestimmtheit, wie sie schlechthin nicht sein sollte, ist allerdings nur durch Kontrast mit dem höchsten Zweck überhaupt zu erläutern, dessen Formulierung anderweitig[3]) zu entlehnen gestattet sei: er besteht im erziehlichen Verkehr des Weltwillens mit dem Einzel-, Gemein- und Gesamtwillen, vermittelt durch die Wirklichkeit der gegebenen, durch die verschiedenen Geistesfunktionen aufnehmbaren und beherrschbaren Welt. Somit wird dieser Zweck verfehlt: entweder wenn der einzelne die Welt, anstatt als Mittel der Berührung mit andern Subjekten und mit Gott, nur als Mittel sich selbst zu fühlen, braucht und verbraucht; oder andrerseits: wenn er zwar diese Berührung mit andern Willen wünscht, aber ohne das notwendige Mittel dazu, die Arbeit am Objekt, mitzuwollen. Nennen wir diese beiden Grundformen zweckwidriger Willensbeschaffenheit E i g e n w i l l e und W i l l e n s t r ä g h e i t: so wollen wir sie zugleich von den S. 193. 194 erwähnten individuellen Veranlagungen Eigensinn und Faulheit scharf geschieden haben. Diese, wie alle individuellen Eigenschaften, sind gebunden an einen eigentümlichen Vorstellungsverlauf, von dem aus sie verständlich und behandelbar sind; Eigenwille und Willensträgheit sind Formen des Wollens selbst, die darum nicht durch Unterricht, Predigt, Überredung, sondern nur wieder durch Wollen, durch das energische und geduldige Wollen des Er-

---

gleich qualitativ sich umgestaltet; man könnte den Übergang etwa so ausdrücken: von der kindlichen Welt, vermittelst der ihm mit den Erwachsenen gemeinsamen, zu der der Erwachsenen; von der Ideenassociation zum Sach- und Vernunftzusammenhang, vom Fertigen zu den Elementen, vom Schauen und Genießen zum Zerlegen und Beherrschen, vom Begehren zum Wollen, vom Traum zur Arbeit.

[1]) Vgl. vielmehr den Anhang zu „Erziehung zur Religion“.

[2]) Vorstellungen machen überhaupt nicht besser oder schlechter, sondern glücklicher oder unglücklicher.

[3]) „Ethik“, S. 115. 120.

ziehers, überwunden werden können. Also nicht durch eigenes Wollen: bei Eigensinn und Faulheit ist dies möglich, sofern das Individuum sich über sich selbst zu erheben, zur Person[1]) zu werden vermag; jene schlechthin zweckwidrige Willensbeschaffenheit hat aber von vornherein die Form des personalen Wollens: das Grundsätzliche, Hyperindividuelle, allgemein Voraussetzbare. Während es bei jenen Einzelveranlagungen nichts Auffälliges hat, daß sie dem Individuum, wie seine Individualität überhaupt, zunächst gegeben sind; macht es das Rätsel dieses Allgemeinzustands aus, daß der Wille etwas schlechthin Zweckwidriges immer wieder frei wollend, sich selbst gegeben ist. Hier kann geholfen werden nur durch einen andern Willen, der, vom höchsten Zweck ergriffen, statt meiner, für mich, und mit mir will.[2])

Für unser schultechnisches Interesse, wie das schon am Anfang präcisiert wurde, ist die Schätzung von Begabung und Veranlagung jedenfalls von einer Gemeinschaft aus vorzunehmen; denn die Schule ist eine Institution innerhalb einer Gemeinschaft und wird von einer Gemeinschaft für eine Gemeinschaft erhalten. Daraus folgt, daß sie in der Begabung und Veranlagung vor allem eine Pflicht sehen wird: dieselbe für die Allgemeinheit, je nach deren besonderen Zwecken, nutzbar auszubilden. Daneben wird freilich auch anerkannt werden, daß Begabung und Veranlagung zugleich ein Recht des Individuums involvieren: in gewissem Umfang zu sein wie man ist, und sich seiner Neigung entsprechend auszubilden und auszuleben. Aber dies auch wieder von der Erwägung aus: daß manche Naturen dann der Allgemeinheit sich am nützlichsten erweisen, wenn man sie von selber machen läßt und ihnen nicht fortwährend Rücksichten auf die Allgemeinheit aufdrängt. Dies Verfahren: einfach die vorhandenen Fähigkeiten zu entwickeln und dann den Zögling der Gesellschaft zu beliebiger Verfügung zu übergeben, steht der Schule umsomehr an, als man ja eigentlich nur bei Erziehung eines Kronprinzen den künftigen Beruf des Zöglings ganz sicher voraus wüßte.[3]) — Jedenfalls aber sind demnach Begabung und Veranlagung relationes

---

[1]) Vgl. über diesen Begriff: „Ethik", S. 24 f.

[2]) Wir vertreten also die Kirchenlehre von Erb- und Ursünde und Erlösung; doch sei gleich auf den Hauptfehler in der gewöhnlichen Behandlung der Erbsünde hingewiesen (vgl. auch „Über Erziehung zur Religion", Anhang), daß sie als der Allgemeinbegriff gefaßt wird, wozu sich die Einzeluntugenden als species verhalten, als die Urkraft, wovon die sündigen Einzelthaten selbstverständliche Ausflüsse sind. Man spart sich dann das Eindringen in den individuellen Vorstellungskreis und behandelt jede „Sünde" nach allgemeiner Bekehrungsmethode.

[3]) So soll die Schule auch in Bezug auf moralische Veranlagung nicht Vorsehung spielen wollen. Schon Lichtenberg spottet über „delphische Wörter" wie „große Anlage", die ebenso dem künftigen großen Verbrecher wie großen General oder Staatsmann zu teil geworden sein kann; und kühner Wagemut ist eine herrliche Sache bei einem künftigen Nordpolfahrer, weniger bei einem künftigen Bankkassier.

ad extra; sie bezeichnen den Wert der individuellen Gegebenheit für Gesellschaft resp. Menschheit, und zugleich die Handhabe für diese Gemeinschaften, das Individuum aufzuschließen und zu beeinflussen. Aber Wesen und Wert der Individualität wird ebendarum durch die Begriffe Begabung und Veranlagung nicht erschöpft, so gewiß diese, wie schon öfter angedeutet, noch andere und höhere Relationen hat als die zu einer gleichgeordneten Gemeinschaft; es müßte sich ja sonst auch die Thatenreihe eines individuellen Lebens, sein beherrschendes Motiv, aus seiner Begabung oder Veranlagung ableiten lassen, was bekanntlich keineswegs angeht. So wie dieser Umstand gewöhnlich erklärt wird: daß nämlich der Erzieher beim Zögling außer mit dessen individueller Begabung und Veranlagung noch mit dem allgemein menschlichen Vermögen der Willensfreiheit, dem liberum arbitrium indifferentiae, zu rechnen habe, wird freilich der wahre Sachverhalt gerade umgekehrt: Begabung und Veranlagung sind nicht individuelle Einschränkungen der allgemeinen Freiheit, sondern selbst Äußerungen der individuellen Freiheit, die der Allgemeinheit zugekehrte Seite derselben; und Freiheit selbst ist das Allerindividuellste, nämlich die schlechthinige Individualität des Motivs. Da nun die Schule sich nicht an diese Freiheit selbst, sondern nur an Begabung und Veranlagung halten kann, hat sie den Zögling auch nicht direkt für dessen höchsten Zweck — der sich eben an diese „transscendentale“ Freiheit wendet — sondern zunächst nur, nach althergebrachtem, schlichtem Ausdruck, zu einem brauchbaren Mitglied der menschlichen Gesellschaft zu erziehen,[1]) womit sie ja indirekt dem höchsten Zwecke dient. Von hier aus ist dann allerdings Begabung und Veranlagung, d. h. die Leichtigkeit oder Schwierigkeit, zu jenem Zweck zu gelangen, der Wertmaßstab für den einzelnen Zögling; Ausbildung von Begabung und Veranlagung die Methode, zu jenem Ziel hinzuführen: aber der Schulerzieher muß bei seiner Thätigkeit von der ethischen Einsicht begleitet sein, daß weder jener Zweck, noch jener Wertmaßstab, noch diese Erziehungsmethode die endgiltigen und höchsten sind.

---

[1]) Wobei ich den Religionsunterricht ausdrücklich mit eingeschlossen haben will, denn die Religion ist eine geistige Funktion und eine geschichtliche Thatsache innerhalb der Menschheit, wofür Kenntnis und innere Teilnahme schon vom rein humanen Standpunkt aus gefordert werden muß. Aber daß nun der religiöse Zweck wirklich Lebenszweck des Individuums werde: „dies steht in einem andern Text und ist ein wunderlich Kapitel.“ — Vgl. auch S. 192 f. und „Über Erziehung zur Religion“, S. 36.

# Über das Verhältnis von biblischer Geschichte und Katechismus.

(Unter Bezugnahme auf den Aufsatz des Herrn Militärpfarrer Schwarz in Nr. 12 v. J.)

Es ist mir ein Vergnügen, mich mit einem Theologen auseinandersetzen zu können, der zweifellos über die hochwichtige Frage, die uns hier beschäftigt, gründlich und fleißig nachgedacht hat. Daß es sich nicht bloß um eine didaktische Frage handelt, wird jedem klar geworden sein, der den Gang der Diskussion mit Aufmerksamkeit verfolgt hat. Es ist vielmehr leicht einzusehen, daß die hier berührte Frage nur dann mit einiger Aussicht auf eine Verständigung ventiliert werden kann, wenn zuvor eine Orientierung über die Stellungnahme zu gewissen pädagogischen und psychologischen Grundfragen stattgefunden hat.

Die im Ev. Schulblatt veröffentlichten Arbeiten des Herrn Pfr. Schwarz sind jedem Lehrer zu gewissenhafter Erwägung sehr zu empfehlen. Jeder, auch wenn er anders über die Sache denkt, oder wenn er schließlich zu einem andern Resultat gelangt, wird für die empfangenen Anregungen dankbar sein. Für einen Lehrer liegt ja stets die Gefahr nahe, daß er auf das *bloße Wissen* zuviel Wert legt, weil es das ist, was bei den Prüfungen und Revisionen examiniert und censiert werden kann, während doch die Sache so liegt, daß in der Volksschule (was sich für andere Schulen schickt, geht mich nichts an) das Wissen — das gilt besonders vom Religionsunterricht — niemals Selbst- und Endzweck sein kann, sondern daß es stets nur Mittel zum Zweck ist.

## I.

Herr Schwarz sagt über das Unterrichtsziel: „Soviel ist doch auf jeden Fall klar, daß das entscheidende Ziel des biblisch-katechetischen Unterrichts eine religiöse Zustimmung, eine religiöse Überzeugung ist." Ich würde lieber sagen: Das Ziel ist eine oder *die* sittlich-religiöse Gesinnung. Es handelt sich offenbar nicht bloß um die rechte Gesinnung gegen Gott (Glauben), sondern auch um die rechte Gesinnung gegen den Nächsten (Begriff der Sittlichkeit — Moralität, Tugend). „Du sollst lieben Gott deinen Herrn von ganzem Herzen und deinen Nächsten als dich selbst." Demgemäß verlangen die Allgemeinen Bestimmungen, daß die biblischen Geschichten nach ihrem religiösen und sittlichen Gehalt entwickelt und fruchtbar gemacht werden sollen. Der Katechismus läßt sich nach denselben Gesichtspunkten besehen. Wer den Heidelberger Katechismus durchsieht, findet, daß sich ein großer Teil der Fragen nicht mit dem christlichen Glauben, sondern mit der christlichen Moral befaßt. Das wird Herr Schwarz zugeben, aber vielleicht bemerken, daß man in der Theorie wohl Glauben und Sittlichkeit trennen könne, daß aber in der Lebens- und Schulpraxis eine derartige Scheidung

nicht angängig sei. Er wird fordern, daß man den wahren Glauben wecken möge, dann werde es an der Sittlichkeit gewiß nicht fehlen. Wer wollte dagegen etwas einwenden!

## II.

Das Endziel des Religionsunterrichts erkennen wir in der rechten Gesinnung gegen Gott und Menschen. Aber diese Gesinnung kann leider kein Mensch, auch der frommste und tüchtigste nicht, dem andern geben. Mit Sicherheit läßt sich nicht einmal bestimmen, ob sie in einem gegebenen Falle wirklich vorhanden ist.

Auch das Bekenntnis ist für die Art der Gesinnung kein untrügliches Merkmal. Daraus folgt, daß jenes Ziel nicht als praktisches, sondern nur als ideales Ziel gelten kann. Es verhält sich damit gerade so wie mit dem von Herbart formulierten Endziel der Erziehung, dem sittlichen Charakter oder der Charakterstärke der Sittlichkeit. (Es wird übrigens dem Kundigen klar sein, daß Herbart auch nichts anderes will als jene sittlich-religiöse Gesinnung.) Herbart wußte natürlich sehr gut, daß keine Schule das gesteckte Ziel erreichen kann. Er will aber, daß es dem Erzieher stets vor Augen schwebe, daß er alles aus dem Wege räume, was die Annäherung an die Realisierung des Ideals hindern, daß er alles thue, was sie fördern kann. Um dem unmittelbaren praktischen Bedürfnisse gerecht zu werden, formuliert er darum ein nächstes Ziel des Unterrichts, nämlich das gleichschwebende vielseitige Interesse. Sollte es nicht zweckmäßig sein, der Forderung Herbarts entsprechend, die Erzeugung des sittlich-religiösen Interesses allgemein als das nächste, realisierbare und für den Unterricht maßgebende Ziel der religiösen Unterweisung zu betrachten? Wer diesen Zweck für seinen Unterricht acceptiert, wird sich mit seinem Streben in guter Gesellschaft befinden. Wenn es uns gelingt, den Schülern Gottes Wort lieb und wert zu machen, daß sie es als ein kostbares Gut schätzen lernen, daß sie es „heilig halten, gerne hören und lernen“, dann haben wir meines Erachtens alles erreicht, was Menschen erreichen können. Daß aus diesem Interesse die rechte Gesinnung erwachse, wollen wir hoffen; aber wir können's nicht wissen.

## III.

Daß die Gesinnungsart des Menschen durch seinen Willen bestimmt wird, darf wohl als allgemein anerkannte Wahrheit gelten. Nicht in der Intelligenz, nicht im Gefühl, sondern im Wollen haben wir einzig und allein den Maßstab für den sittlichen Wert zu suchen. Nun ist aber der Wille nicht denkbar ohne ein Ziel; dieses Ziel des Willens ist in der Seele vorhanden als Vorstellung. Ohne die Vorstellung ist der Wille nichts weiter als ein bloßes Streben, eine leere Form. Der Weg vom bloßen Zuschauen (Vorstellen) zum Zugreifen (Wollen und Handeln) führt aber durch das Interesse. Daraus ergiebt sich

die Wichtigkeit des Interesses für die Entstehung der Seelenzustände, die wir allgemein unter dem Ausdruck „Begehren" zusammenfassen. Da also die Materie des Willens vom Gedankenkreise abhängig ist, so folgt daraus, daß die Art der Konstruierung des Gedankenkreises von fundamentaler Bedeutung für die Bildung des Willens und damit für die Entwicklung der Gesinnung ist. Daß man sich freilich auch eine Sittlichkeit (Gesinnung) denken kann, die sich lediglich auf Gewöhnung gründet, mag zugegeben werden. Aber das, was wir Moralität oder Tugend zu nennen pflegen, d. h. bewußtes Wollen des Guten und Nichtwollen des Bösen, oder anders ausgedrückt: das sittliche Handeln aus Überzeugung — ist nicht denkbar ohne gründliche Durchbildung des Gedankenkreises. Die Bestimmtheit, Vielseitigkeit, Konsequenz und qualitative Beschaffenheit des Wollens ist wesentlich abhängig von der Klarheit, Reichhaltigkeit, Konzentration und Materie des Gedankenkreises. Was von der Gesinnung im allgemeinen gilt, gilt auch vom Glauben im besonderen, der nach der Definition des Heidelberger Katechismus eine gewisse Erkenntnis und ein herzliches Vertrauen ist. Das Vertrauen setzt einen Entschluß (Willensakt) voraus, aber auch ein Erkennen. Wir können nur dann unbedingt vertrauen, wenn wir bestimmt erkannt haben, wenn wir der festen Überzeugung sind, daß der Gegenstand des Vertrauens wert ist. Dieses unerläßliche Erkennen hat wieder ein gründliches Kennen zur Voraussetzung. Dieses Kennen und Erkennen können wir durch den Unterricht vermitteln, können auch durch die Art des Unterrichts das Interesse wecken, aber jenes Vertrauen, das vor allem andern den Herzensglauben kennzeichnet, können wir nicht geben, das ist — von übernatürlichen Einflüssen abgesehen — die Frucht des freien Entschlusses, der sich auf eine Einsicht gründet, die durch die Lebenserfahrungen geläutert und ergänzt worden ist.

Nun braucht es ja nicht ausdrücklich bemerkt zu werden, daß es Herrn Schwarz gar nicht eingefallen sei, die Wichtigkeit und Notwendigkeit einer gewissen Erkenntnis zu bezweifeln oder gar zu leugnen. Aber: Erkennen und Erkennen ist unter Umständen zweierlei. Herr Schwarz bestreitet es entschieden, daß im Religionsunterricht ein Fortschreiten von der Anschauung zum Begriff notwendig sei. Und zwar denkt er, wie aus seiner letzten Abhandlung hervorgeht, stets an logische Begriffe. Daran habe ich nun freilich nicht gedacht, und erst recht nicht an logische Definitionen. Nicht, als ob ich gegen logische Begriffe an sich etwas einzuwenden hätte, im Gegenteil: Die Richtigkeit, Klarheit und Ordnung der Gedanken kann nur dadurch gewinnen. Aber für die Schule gilt auch das Sprichwort: „Der Sperling in der Hand ist besser als die Taube auf dem Dache." Der verständige Lehrer weiß, daß die Volksschule für logische Begriffe und Definitionen ein ganz unpassender Ort ist. Selbst in der Mathematik (sit venia verbo!) werden wir mit sog. „genetischen Definitionen" zufrieden sein können. Die einzigen logischen Definitionen, die

meines Wissens in meinem „Sachunterricht" vorkommen, bietet der Heidelberger Katechismus. Ich bin daran also völlig unschuldig.

Wenn ich einer Anwendung des bekannten Schemas: Anschauung — Begriff das Wort rede, so denke ich an die psychischen Begriffe, die man auch als Gemeinvorstellungen bezeichnet. Diese sind es, die wir schlechterdings auf keinem Unterrichtsgebiete entbehren können. An solche Begriffe dürfte auch Pestalozzi gedacht haben, der deutliche Begriffe als das Ziel des Unterrichts bezeichnet. Auf dem Boden der äußeren Anschauung ergeben sich solche Begriffe bekanntlich nach Maßgabe der Größe des Anschauungskreises von selbst. Doch weiß jeder Lehrer, daß die naturwüchsig entstandenen derartigen Vorstellungen oft sehr mangelhaft sind. Auf dem Gebiete der sogenannten inneren Anschauung, die im Rahmen des biblischen Geschichtsunterrichts vorwiegend in Betracht kommt, ist eine planmäßige Erzeugung jener Begriffe nicht von der Hand zu weisen. Ohne solche planmäßige Einwirkung kann von einem wohlgeordneten, innerlich zusammenhängenden Gedankenkreise nicht die Rede sein. Die psychischen Begriffe kommen zustande durch diejenigen didaktischen Operationen, die Herbart Association und System, die Dörpfeld Denken (Vergleichen und Zusammenfassen) nennt, also durch dieselben Thätigkeiten, durch die bei weitergehender Abstraktion auf Grund des vollständig vorliegenden Vergleichungsmaterials die Entstehung der logischen Begriffe bedingt ist. Also auch die psychischen Begriffe sind Produkte eines bewußt oder unbewußt vor sich gehenden Abstraktionsprozesses; nach der Sprache der Logik sind sie um so unvollkommener, je mehr sie sich den Einzelvorstellungen, um so vollkommener, je mehr sie sich den logischen Begriffen nähern.

Wenn in der Religionsstunde von dem gläubigen Hauptmann zu Kapernaum die Rede ist, wird man gewiß zur Vergleichung andere Glaubenshelden nennen lassen, um das Gleichartige der Gesinnung hervorzuheben und dadurch die Entstehung des Begriffs „Glaube" zu veranlassen. Ist das geschehen, dann steht nichts im Wege, auch die begriffliche Fassung des Katechismus zu ihrem Recht kommen zu lassen. Daß niemand deswegen fester glaubt, weil er weiß, was der wahre Glaube ist, ist ganz gewiß. Aber zu wissen, wie der Glaube beschaffen sein muß, von dem die Erlangung des höchsten Gutes, der Seelen Seligkeit abhängig ist, das ist ebenso gewiß für die Art unseres Strebens und für die Selbstprüfung von der allergrößten Wichtigkeit. Das müssen auch wohl die Katechismusverfasser klar erkannt haben, weil sie sich sonst wohl nicht die Mühe gegeben haben würden, die Gemeinde über das Wesen des Glaubens aufzuklären. Oder sollte das etwa nur geschehen sein, um durch die Glaubensformel ein äußeres Band für das sichtbare Kirchentum zu schaffen? Daß bei der hier empfohlenen Behandlungsweise der biblischen Geschichten, bei Hervorhebung der mannigfachen Vergleichsmomente auch das Interesse nicht ausbleiben wird, dürfte aus der Praxis heraus bestätigt werden.

Freilich giebt es Leute, die der Erkenntnis wenig oder keine Bedeutung für die Bildung des Willens einräumen. Dann kann selbstverständlich auch von keinem erziehenden Unterricht die Rede sein, den ernste und ganz hervorragende Pädagogen gefordert haben und noch fordern. Die Meinungen bezüglich dieser Frage werden und müssen naturgemäß so lange auseinander gehen, als es keine allgemein anerkannte Psychologie giebt.

Wer der altehrwürdigen Ansicht huldigt, daß es Seelenvermögen giebt, die unabhängig voneinander ihr Dasein fristen, die einzeln für sich ausgebildet werden können und sollen, oder wer etwa die Theorie als richtig anerkennt, wonach der Wille als die primäre Regung der Seele gedacht ist, muß notgedrungen anders denken über die Möglichkeit, durch die Bildung des Gedankenkreises den Willen (die Gesinnung) beeinflussen zu können, als ein anderer, der auf dem Boden der Herbartschen Psychologie steht.

Eine Verständigung ist nur dann möglich, wenn wenigstens die psychologischen Grundanschauungen die notwendige Übereinstimmung zeigen.

## IV.

Wer die rechte Einsicht hat, braucht darum noch nicht das Rechte zu wollen; aber er kann nicht mit Bewußtsein das Rechte wollen, wenn es ihm an der rechten Einsicht fehlt. Sofern also der Glaube Gesinnung ist, d. h. auf einem bestimmten Wollen beruht, ist er unzertrennlich von der rechten Einsicht. Viele Menschen thun zweifellos darum nicht das Rechte, weil sie es nicht erkannt haben. (Apostel Paulus als Saulus.) Man sorge demnach zunächst für die rechte Erkenntnis und man wird dadurch in vielen Fällen ein entsprechendes Wollen nicht allein ermöglicht, sondern geradezu veranlaßt haben. Diese klare Erkenntnis ist aber meines Erachtens in unserm Unterricht nur möglich auf dem Wege, den die didaktische Maxime: Anschauung — Begriff bezeichnet.

Wenn ich diese Norm auch im Religionsunterricht (biblische Geschichte und Katechismus) als maßgebend anerkenne, so werde ich darin bestärkt durch die Lehrweise Jesu. Ich erinnere an das Gleichnis vom barmherzigen Samariter. Der Schriftgelehrte fragt: „Wer ist denn mein Nächster?“ Er wünscht also Aufklärung über einen Begriff. Der Herr weist die Frage nicht zurück, sondern er macht den Begriff auf Grund der Anschauung und Vergleichung klar. Von didaktischen Künsteleien und logischen Definitionen ist da freilich keine Spur. Daß der Herr die Frage nicht beantwortet, um seinen Scharfsinn bewundern zu lassen, liegt auf der Hand, sondern er hat lediglich den Zweck im Auge, dem Fragesteller eine vorbildliche Gesinnung zu zeigen und zur Nacheiferung zu empfehlen. Der Herr fördert das Wissen, um ein entsprechendes Thun zu veranlassen. Ob die Wirkung der Endabsicht entsprechend sein wird, ist eine

andere Frage. Jesus kann nicht mehr thun, als dem Schriftgelehrten die Mahnung mit auf den Weg zu geben: „Gehe hin und thue desgleichen!“ Diese Unterrichtslektion Jesu giebt uns einen Fingerzeig, wie sittlich-religiöse Begriffe, wie sie uns so reichlich im Katechismus entgegentreten, zu verdeutlichen sind.

V.

Herr Schwarz sagt in einer Anmerkung: „Es ist hier — wie auch auf S. 123 d. J. — nur an die evangelisch-lutherische Kirche und ihre Bekenntnisschriften gedacht. Daß der lutherische Katechismus als Schulbuch geeigneter ist als der Heidelberger, unterliegt ja keinem Zweifel. Aber als Gemeindebekenntnis hat dieser dasselbe Recht auf die Schule und ihren Religionsunterricht, wie der luthersche.“

Also der Katechismus soll ein Recht auf die Schule und ihren Unterricht haben! Ob der Katechismus nach Inhalt und Form pädagogischen Anforderungen entspricht, ob er als Schulbuch geeignet ist, kommt demnach principiell gar nicht in Betracht; er ist das Bekenntnis der Gemeinde und darum gehört er in die Schule. (?) Gewiß! Sofern es durch die normativen Bestimmungen der Schulbehörde den Lehrern zur Pflicht gemacht ist, ein bestimmtes Maß von Katechismusstücken unterrichtlich zu behandeln und memorieren zu lassen, sofern also der Katechismus als obligatorischer Lehrgegenstand gilt, kann man sehr wohl von einem Recht des Katechismus auf die Schule und ihren Unterricht sprechen. Aber an dieses Recht hat offenbar Herr Schwarz nicht gedacht; er meint ein Recht, das auf die Natur der Dinge gegründet ist, nämlich in diesem Falle auf das Wesen und die Bedeutung einer Bekenntnisschrift. Wie soll oder kann dieses angebliche Recht aber abgeleitet werden? Etwa so: Der Katechismus ist die kirchlich-recipierte Form für den Glauben der Gemeinde, und weil die Kirche das Bekenntnis des Glaubens in dieser Form fordert von denen, die ihr angehören wollen, so hat die Schule die Pflicht, diese Form den zukünftigen Gliedern der christlichen Gemeinde zum Verständnis zu bringen und einzuprägen? Und nur so, wenn das erwähnte Recht gewahrt wird, soll der Zusammenhang zwischen Kirche und Schule gesichert sein? Es giebt Leute, die weder das eine noch das andere glauben. Wenn der Katechismus (nach der Ansicht des Herrn Schwarz) nur ein besonderer Ausdruck (Form) für den Glaubensinhalt ist, den wir durch die biblische Geschichte vermitteln, dann hat er, eben weil er nur eine Form ist, an und für sich mit der rechten Gesinnung nichts zu schaffen und eben darum vermag ich eine Beziehung zu dem pädagogischen Endzweck der Schularbeit nicht zu erkennen. Diese sprachliche Form hat ebensowenig etwas zu thun mit der Idee einer allgemeinen unsichtbaren Kirche, als der Gemeinschaft der Heiligen. Daß aber die sichtbare Kirche als Kirche in der Kirche und neben anderen Kirchen ein Bekenntnis, ein bestimmt

formuliertes Statut nötig hat, ist nicht zu bezweifeln. Wenn nun aber die Schule für ihre Zwecke, die sich nach pädagogischen Gesichtspunkten bestimmen, den Katechismus gut entbehren kann — wem würde dann wohl die Aufgabe zufallen, in das Bekenntnis der Kirche einzuführen? Wer ist dann der Nächste dazu? Sind es die Organe der Kirche oder Schule? Bemerkenswert ist es, daß die katholische Kirche, die doch bekanntlich immer zur Stelle ist, wenn es sich um „Rechte" der Kirche oder um Wahrung des kirchlichen Einflusses auf die Schule handelt — daß sie (soweit ich die Verhältnisse kenne) in der Regel den Katechismusunterricht durch die Geistlichen erteilen läßt. Die katholische Kirche scheint also nicht die Befürchtung zu hegen, daß durch die Entziehung des Katechismusunterrichts das Band zwischen Kirche und Schule gelockert werden könnte. (Welches und welcher Art die Gründe sind, die für die abweichende Praxis der katholischen Kirche den Ausschlag geben, mag hier unerörtert bleiben.) Übrigens sollte es mir leid thun, wenn die Beschäftigung der Schule mit dem Katechismus das einzige oder nur das vornehmste Mittel wäre, um den Zusammenhang zwischen Kirche und Schule zu wahren.

Doch wozu sich mit Fragen beschäftigen, die wenigstens zur Zeit keine praktische Bedeutung haben! Wir Lehrer haben Katechismusunterricht zu erteilen, und wir werden uns bemühen, ihn nach bestem Wissen und Gewissen so zu erteilen, wie es den pädagogischen Anforderungen und dem Sinn und Willen unserer Kirche entspricht. Die Übertragung dieser Aufgabe betrachte ich als entschiedenes Vertrauensvotum der evangelischen Kirche für die evangelische Schule; denn würden die berufenen Vertreter der Kirche die Überzeugung gewonnen haben, daß die Lehrer die übertragene Arbeit nicht leisten könnten oder wollten oder bisher nicht genügend geleistet hätten (quantitativ und qualitativ), dann wäre es ihre heilige Pflicht, dafür Sorge zu tragen, daß die qu. Arbeit berufeneren und kompetenteren Händen anvertraut würde.

## VI.

Ob Herr Schwarz den Religionsunterricht der Schule eben so günstig beurteilt, wie es allen Anzeichen nach seitens der kirchlichen Behörden geschieht? Ich kann diese Frage nicht rundweg mit ja oder nein beantworten. Herr Schwarz äußert sich nämlich wie folgt: — „Ich will niemanden verurteilen. Ich weiß, wie mancher Religionsunterricht noch Herz und Gewissen trifft — wie ich mir andrerseits auch nicht abstreiten lasse, daß die öde Erklärerei und Begriffsspalterei noch in voller Blüte steht." — Der vorstehende Satz macht den Eindruck, als wollte Herr Schwarz behaupten, daß zwar noch in manchen Fällen der Religionsunterricht Herz und Gewissen treffe, daß es aber in den meisten Fällen nicht so sei. Soviel ist gewiß, daß Herr Schwarz den Religionsunterricht, wie er gegenwärtig betrieben wird, nicht günstig beurteilt. Ob er

dabei in erster Linie die Geistlichen oder die Lehrer oder gleichmäßig beide im Auge hat, wird nicht gesagt. Das Urteil ist hart. Ob es auch gerecht ist? Auf Grund eigener Erfahrung bin ich leider nicht in der Lage, jenem Urteil entgegentreten zu können. Das wäre nur dann möglich, wenn ich Gelegenheit gehabt hätte, einen einigermaßen umfassenden Einblick zu gewinnen in den Unterrichtsbetrieb der Religionslehrer in Kirche und Schule. Inwieweit Herr Schwarz sich auf eigene Erfahrung stützen kann, entzieht sich meiner Kenntnis. Oder gründet sich das ungünstige Urteil weniger auf Erfahrung als auf die Thatsache, daß sehr ernste und hervorragende Pädagogen die didaktische Norm: Anschauung — Begriff auf den gesamten Sachunterricht angewandt haben wollen? Ich erinnere daran, daß besonders Dörpfeld, dessen pädagogische Einsicht und christliche Gesinnung niemand ernstlich bezweifeln wird, es gewesen ist, der sich alle Mühe gegeben hat, jene Norm psychologisch zu begründen und die Wichtigkeit ihrer Anwendung auf den Religionsunterricht darzulegen. Und ein so angelegter Unterricht sollte Herz und Gewissen nicht treffen? Wenn freilich die Religionsstunde zu „öden Erklärereien und Begriffsspaltereien" und überhaupt zu didaktischen Exercitien mißbraucht wird — wenn es Geistliche oder Lehrer geben sollte, die darin den Zweck der religiösen Unterweisung erkennen — dann befindet man sich ebensowenig auf dem rechten Wege wie da, wo es in Predigt und Unterricht etwa auf thränenreiche Rührseligkeit abgesehen wäre. Ich wiederhole es: Sittliche und religiöse Begriffe sind nicht Selbstzwecke, sondern Mittel zum Zweck. Aber ohne diese Begriffe fehlt es an der sicheren und klaren Erkenntnis, und ohne diese Erkenntnis kann ich mir einen zielbewußten und auf persönliche Überzeugung gegründeten Willen nicht denken. Psychische Begriffe entstehen ohne unser Zuthun auch im Religionsunterrichte; daß richtige Begriffe entstehen, muß unsere Sorge sein. Das ist sehr wichtig. Wir wissen aus Erfahrung, daß die volle Erschließung eines Begriffes, der uns bisher unklar geblieben war, unserm Denken und Streben eine andere Richtung geben kann. Es ist aus der Kirchengeschichte bekannt, wie z. B. die verschiedenartige Auffassung des Begriffes vom heiligen Abendmahl, von der Rechtfertigung, von der Buße und Beichte u. s. w. verhängnisvolle Folgen gehabt hat, wie noch heutzutage auf Grund derartiger Differenzen scheinbar unübersteigbare Schranken innerhalb der Christenheit errichtet werden, wie naturgemäß der Wille durch solche Meinungsverschiedenheiten wesentlich beeinflußt wird. Wir wissen auch, welchen Wert die einzelnen Kirchen darauf legen, ihren Gläubigen die Lehrunterschiede recht zum Bewußtsein und Verständnis zu bringen, wie insonderheit die evangelischen Kirchen sich mit Recht bemühen, die religiösen Begriffe aus der heiligen Schrift abzuleiten oder durch die unantastbare Autorität der heiligen Schrift zu stützen, eine Autorität, die durch keine innere Erfahrung ersetzt werden kann.

Endlich möchte ich noch bemerken, daß meines Erachtens kein Mensch, er

sei Pfarrer oder Lehrer oder was er nur immer sein kann, mit Bestimmtheit zu sagen vermag, ob ein Unterricht Herz oder Gewissen trifft oder nicht. Ich kann wohl wissen, wie der Unterricht, an dem ich aus irgend einem Grunde teilnehme, auf mich einwirkt. Aber schon das Gleichnis Jesu vom viererlei Acker (Verschiedenartigkeit der menschlichen Empfänglichkeit) sollte uns zu einem vorsichtigen Urteil veranlassen, sollte uns davor behüten, von uns selbst ohne weiteres auf andere zu schließen. Auch diejenigen, die nach der Ansicht des Herrn Schwarz die begriffliche Erkenntnis überschätzen, bieten doch Gottes Wort dar, von dem der Apostel sagt, daß es eine „Kraft Gottes", daß es „lebendig und kräftig und schärfer denn ein zweischneidiges Schwert" sei. Sollte nicht auch da, wo vielleicht durch menschliche Schwachheit und Kurzsichtigkeit die volle Wirkung dieser Kraft beeinträchtigt wird, Herz und Gewissen noch getroffen werden? Ich weiß es nicht, weiß aber, daß nur einer da ist, der es wissen kann und weiß.

VII.

Vielleicht wird es nicht ungern gesehen, wenn ich einige Citate hier anfüge, die nichts beweisen, aber, da sie den Kernpunkt der Streitfrage berühren, immerhin der Erwägung wert sind:

1. „Aber das Rein-Positive der Sittlichkeit, — von welchem der tiefe Grund des Menschen voll sein muß, wenn der Entschluß vor Demütigungen sicher, wenn das edle Gefühl: „Die Tugend ist frei!" mehr als eine kurze Ekstase sein soll, — dies erste der Sittlichkeit, welches als sittlich, das Gegenteil aller Willkür, als Grund der Tugend, eine rein willenlose Macht, — eine Macht des bloßen Urteils ist, vor der sich die Begehrungen staunend beugen, noch ehe der Entschluß sie seine zweifelhafte Gewalt fühlen läßt — dies gehört ganz dem Gedankenkreise an; es hängt ab von dem, was den Gedankenkreis bildet." (Herbarts „Allgem. Pädagogik. — Pädag. Schriften Herbarts von Bartholomäi, S. 236.)

2. „Verschiedenes Wollen erzeugt sich in verschiedenen Vorstellungskreisen." (Umriß päd. Vorlesungen, a. a. O. S. 349.)

3. „Um alsdann die sittlichen Entschließungen fester zu stellen, dient noch die logische Kultur der Maximen, die systematische Vereinigung derselben und deren fortwährender Gebrauch im Laufe des Lebens. Hiermit hängt die Bildung zum Nachdenken zusammen. Daraus ist einleuchtend, daß die Zucht (Bildung des Willens) nicht anders als in Verbindung mit dem Unterricht ihr Werk vollführen kann." (Umriß, S. 352.)

4. „Der Wert des Menschen liegt zwar nicht im Wissen, sondern im Wollen. Aber es giebt kein selbständiges Begehrungsvermögen, sondern das Wollen wurzelt im Gedankenkreise." (Umriß päd. Vorlesungen.)

5. „Je deutlicher und tiefer die Einsicht in die Erreichbarkeit des Be-

gehrten, je klarer und reicher das Wissen und Können ist, desto stärker, sicherer und dauerhafter ist das Wollen. Kann man jemanden, der etwas Bestimmtes will, überzeugen, daß sein Können dazu nicht ausreichen werde, so wird sein Wollen zu einem bloßen Begehren oder zu einem bloßen „frommen Wunsche" herabsinken, falls nicht die gewonnene bessere Überzeugung auch diesen unterdrückt." (Drbal, Lehrbuch der empirischen Psychologie.)

VIII.

Herr Pfarrer Schwarz kommt zu dem Resultat:

„Muß nun also das bisherige Unterrichtsverfahren geändert werden? Es wird dies davon abhängen, wie hier und dort bisher unterrichtet worden ist. Wo aber der Unterricht durch das logische Schema: Anschauung — Begriff bestimmt ist, da wird er allerdings geändert werden müssen."

Geändert werden müssen? Warum denn? Weil jenes „logische Schema" nach Ansicht des Herrn Pfarrer Schwarz die gewünschte Einwirkung auf Herz und Gemüt verhindert? Wir sind zu einem andern Resultat gekommen. Ist der Weg von der Anschauung zum Begriff wirklich die „Bahn der Natur", so kann der Unterricht nur auf dieser Bahn seine Zwecke suchen und finden. Ist es ferner wahr, daß der Weg zur Bestimmung und Befestigung des Willens durch die Erkenntnis hindurchführt — was die Vertreter einer intellektualistischen Psychologie behaupten, die Anhänger einer voluntaristischen oder der „mythischen" Seelenlehre vielleicht bestreiten werden — so ist es gewiß, daß das begriffliche Erkennen die Gesinnungsbildung nicht allein nicht hindert, sondern geradezu fördert. Es ist demnach klar, daß eine Verständigung über die strittige Frage nur möglich ist, wenn zuvor eine Einigung über die psychologischen Principien stattgefunden hat.

A. Grünweller.

---

# II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

## Zur unterrichtlichen Behandlung des Lebens Jesu.

In jüngster Zeit wurden in der pädagogischen und in der theologischen Presse gewichtige Stimmen laut, welche eine Reform auf dem Gebiete des biblischen Geschichtsunterrichts fordern und zwar zunächst in Beziehung auf die Stoffauswahl. Man verlangt eine Beschränkung des alttestamentlichen Stoffes zu Gunsten des neutestamentlichen, um Raum zu schaffen für eine gründlichere und nachhaltigere Behandlung des Lebens Jesu. Schuldirektor Bang in Schneeberg nennt seine Broschüre „Das Leben Jesu in der Volksschuloberklasse" einen „dringlichen Reformvorschlag", und Rektor Schmarje in Altona spricht ebenfalls „von dringlichen Reformen auf dem Gebiete des biblischen Geschichtsunterrichts"; beide fordern: „Der

Schwerpunkt des Unterrichts muß ins Neue Testament verlegt werden, — Hauptsache ist, ein vollständiges bleibendes Bild des Erlösers in der Seele des Kindes zu erzeugen.“ Das Evangelische Schulblatt hat (Jahrgang 1895 Heft 7) diese Broschüren und Reformvorschäge in eingehender und im Princip zustimmender Weise besprochen, und es unterliegt auch wohl keinem Widerspruch, daß wir als Christen und Lehrer von Christenkindern ganz besonders die Aufgabe haben, den Stifter des Christentums, unsern Herrn und Heiland, den Kindern gründlich und lebensvoll vor Augen zu stellen, wärmer und lichtvoller, eingehender und nachhaltiger als einen im Schatten des alten Bundes stehenden Abraham, Moses, David. Wenn es wahr ist, daß durch das wiederholte sinnige Anschauen des Lebensganges sittlich-religiöser Personen am unmittelbarsten und sichersten die gleichen Charaktereigenschaften erzeugt werden, so ist unser Herr die höchste sittlich-religiöse Persönlichkeit, und im Anschauen seines heiligen Lebens kann sich deshalb der christliche Charakter am reinsten entwickeln.

Nun verspricht sich Schuldirektor Bang den größten Erfolg von einer Behandlung des Lebens Jesu in historisch-pragmatischer Darstellung, er empfiehlt mit großer Wärme und Begeisterung, daß „an Stelle der vereinzelten Geschichten eine wirkliche Geschichte Jesu trete, — daß die Anschauung der Person Christi, wie sie uns in den Evangelien entgegentritt, einheitlich, geschlossen, unmittelbar, in ungetrübter Ursprünglichkeit wirke.“ Wenn wir seinen ausführlichen Lehrplan uns ansehen, so dürften wir aber bald zu der Überzeugung gelangen, daß ein solches historisch-pragmatisches Lebensbild Jesu einerseits über die kindliche Fassungskraft hinausgeht, andrerseits aber auch nur einen gewissen äußern Rahmen und Aufzug für die Einzelgeschichten bilden würde, der den gehofften Gewinn für ein tieferes, nachhaltiges Verständnis schwerlich bietet. Wir werden solche Versuche eines pragmatischen Lebens Jesu nach wie vor den Theologen überlassen können und den Schwerpunkt unserer Schularbeit auch ferner in eine gründliche Durcharbeitung einer Anzahl Einzelgeschichten etwa in der Reihenfolge eines guten Historienbuches legen müssen, da das Kind für ein großartiges Lebensbild nur dann Interesse und Verständnis gewinnt, wenn es von den einzelnen Charakterzügen der Person eine klare Anschauung gewonnen hat, wenn ihm deren Wollen und Handeln nach den verschiedenen Beziehungen gleichsam zergliedert vorgeführt worden ist.

Aber die in den einzelnen Geschichten aufgefundenen Charakterzüge werden um so reiner angeschaut und um so fester eingeprägt werden, wenn schließlich auch eine Zusammenstellung der gleichartigen versucht wird zum Zwecke der Wiederholung und Übersicht (wie wir es ja auch bei andern historischen Lebensbildern und bei sprachlichen Musterstücken anstreben). Eine solche Wiederholung nach bestimmten Gesichtspunkten dürfte besonders bei dem so außerordentlich reichhaltigen Lebensbilde Jesu von großer Wichtigkeit sein und auf der Oberstufe im letzten Schuljahre ihre Stelle finden. Zu diesem Zwecke können nun meiner Meinung nach besonders diejenigen Verhältnisse, unter denen sich des Heilands Charakter auf Erden entwickelte und bewährte, ein passendes Schema der Einteilung und Geschichtsgruppierung bieten, nämlich 1. sein Verhältnis zu seinen Eltern, 2. sein Verhältnis zu seinen Freunden und Jüngern, 3. sein Verhältnis zu den Kranken und Leidenden, 4. sein Verhältnis zu den Sündern, Verachteten und Unmündigen, 5. sein Verhältnis zum Volke im ganzen, 6. sein Verhältnis zu seinen Gegnern und Feinden, 7. sein Verhältnis zu seinem himmlischen Vater.

Bei dieser Anordnung sehen wir den Herrn im Umgange mit den verschiedensten Menschen und mit seinem himmlischen Vater, wir sammeln bei der Betrachtung eines jeden Verhältnisses die früher aus den einzelnen Geschichten gewonnenen Charakterzüge und lassen sie aus den zusammengestellten Geschichten noch einmal verstärkt und geklärt hervorleuchten, um auf diese Weise ein übersichtliches, eindrucksvolles und erhabenes Charakterbild des Herrn in der Seele des Kindes zu befestigen. So suchen wir der Forderung zu entsprechen: „Je mehr das Kind reift, desto tiefer ist es einzuführen in den Gefühls- und Gedankenkreis Christi. In seine Seele soll es einen tiefen Blick thun. An seinem Gehorsam gegen die Eltern, an seiner Liebe zu den Menschen und zu seinem himmlischen Vater soll es den eigenen Gehorsam und die eigene Liebe bilden, durch sein Vorbild zur Nachfolge ermuntert, durch seine Hingabe zur Anbetung gedrungen werden. Aus solcher Anschauung des selbstlosesten Menschenfreundes wird es erst Christum verstehen und lieben lernen und am sichersten zu der beseligenden Erkenntnis gelangen: Du bist des lebendigen Gottes Sohn!" —

In einer solchen Darstellung müssen manche Geschichten sowohl in der einen als in der andern Gruppe auftreten, wenn sie zur Erklärung des einen und auch des andern Verhältnisses dienen können. Zur Ergänzung und Vertiefung der aus den einzelnen Gruppen gewonnenen Erkenntnis kann man noch einen Lesestoff hinzufügen, bestehend aus Reden und Gleichnissen des Herrn über das betreffende Verhältnis, der durch die bezüglichen Geschichten im wesentlichen schon seine Erklärung gefunden hat. Endlich dürfte eine kurze, einfache Zusammenfassung der aus den einzelnen Gruppen gewonnenen Charakterzüge, sowie die Vereinigung dieser Züge zu einem übersichtlichen Ganzen dienlich sein; die Form derselben muß sich aus der unterrichtlichen Behandlung ergeben und kann ihren Ausdruck auch in einem passenden Spruche oder in einer inhaltsreichen, schönen Liederstrophe finden.

Indem ich nun den Versuch einer solchen Darstellung des Lebens Jesu vorlege, möchte ich ebensowenig auf Vollständigkeit meiner Geschichtsauswahl, als auf die Reihenfolge der Geschichten einen besonderen Wert legen, Hauptsache ist die Frage, ob die Auswahl so getroffen ist, daß jeder wesentliche Zug in Jesu Leben auch klar zur Anschauung gebracht wird und also ein vollständiges und richtiges Charakterbild entsteht. [1])

## A. Jesus und seine Eltern.

a) Geschichten: 1. Die Verkündigung, 2. die Geburt Jesu, 3. die Darstellung, 4. die Weisen, 5. die Flucht und Heimkehr, 6. der zwölfjährige Jesus, 7. Jesus auf der Hochzeit zu Kana, 8. Jesu Mutter unter dem Kreuze.

b) Lesestück fehlt.

---

[1]) Ein ähnlicher Versuch liegt vor im „Evangelienbuch" von Pfarrer Walther in Moritzburg bei Zeitz (Wittenberg bei Herrosé). Verfasser sagt: „Es empfiehlt sich, die Geschichten nach ihrer innern Verwandtschaft und ihrer offenbaren Lehrtendenz zu ordnen und dabei den chronologischen Gesichtspunkt, dessen strikte Durchführung nun einmal nicht möglich und für unsern (Schul-)Zweck auch nicht nötig ist, nur erst in zweiter Linie zu berücksichtigen. Vereinzelt behandelt können die Geschichten nicht die Klarheit und Wärme erzeugen, als wenn die verwandten Geschichten zusammengestellt und miteinander behandelt werden." Er bildet sieben Geschichtsgruppen: 1. Jesu Kindheit, 2. Jesus und der Täufer, 3. Jesus und die Jünger, 4. Jesus und die Dulder, 5. Jesus und die Sünder, 6. Jesus und die Feinde, 7. die Auferstehungsgeschichten.

c) Zusammenfassung: Jesus hat seine Eltern lieb, ist ihnen gehorsam, folgt und dient ihnen, außer wenn er den Willen seines himmlischen Vaters erfüllen muß; sterbend sorgt er noch für seine Mutter.

B. Jesus und seine Freunde und Jünger.

a) Geschichten: 1. Verkündigung der Geburt Johannes des Täufers, 2. Geburt und Jugend Johannis, 3. Johannes Auftreten und Predigt, 4. Johannes tauft Jesus, 5. Johannes Zeugnis von Jesus, 6. Jesu Zeugnis von Johannes, 7. Johannis Botschaft aus dem Gefängnis. 8. Johannes führt Jesus die ersten Jünger zu, 9. Jesus und die Jünger auf der Hochzeit zu Kana, 10. Petri Fischzug, 11. Jesus und seine beiden Nachfolger (Luk. 9), 12. Jesus und die 70 Jünger, 13. Lazarus, Martha und Maria, 14. Streit der Jünger und Bitte der Salome, 15. die Jünger bei Jesu Verklärung, 16. die Jünger bei der Fußwaschung und beim heiligen Abendmahl, 17. Jesus und die Jünger in Gethsemane, 18. Judas und Petrus, 19. die Jünger nach der Auferstehung, 20. der Missionsbefehl an die Jünger, 21. die Jünger bei der Himmelfahrt und am Pfingstfest.

b) Lesestück: Ev. Johannis Kap. 14, 15 u. 16 (Jesu Abschiedsreden an seine Jünger).

c) Zusammenfassung: Jesus hat seine Jünger lieb, übt Geduld mit ihrer Schwachheit, erkennt ihren guten Willen an, straft aber ihre Fehler (Überhebung und Untreue), betet für sie in der Versuchung, sucht sie durch Beispiel und Belehrung für ihr Werk auszurüsten, sendet sie aus zur Verkündigung des Evangeliums in der Kraft des heiligen Geistes.

C. Jesus und die Kranken und Leidenden.

a) Geschichten: 1. Der Königische, 2. der Hauptmann zu Kapernaum, 3. der Gichtkranke, 4. das kananäische Weib, 5. der Taubstumme und Blinde, 6. der Kranke am Teiche Bethesda, 7. der Jüngling zu Nain, 8. Jairus Tochter und das kranke Weib, 9. Lazarus Auferweckung, 10. die zehn Aussätzigen, 11. der Blinde bei Jericho.

b) Lesestücke: Gleichnis vom barmh. Samariter; Matth. 25, 31—46. (Mahnung zur Barmherzigkeit.)

c) Zusammenfassung: Jesus fühlt herzliches Mitleid mit Kranken und Leidenden aller Art, wenn sie seine Hilfe begehren, so ist er gleich bereit; er nimmt weder Lohn noch Ehre von den Geheilten, sondern ermahnt sie, daß sie Gott die Ehre geben und an ihn glauben.

D. Jesus und die Sünder, Verachteten und Unmündigen.

a) Geschichten: 1. Jesus beruft den Zöllner Matthäus, 2. der Gichtbrüchige, 3. die Samariterin, 4. die große Sünderin, 5. die Ehebrecherin (Joh. 8), 6. der Blindgeborene, 7. der Zöllner Zachäus, 8. Jesus der Kinderfreund.

b) Lesestücke: Luk. 15 (Gleichnis vom Schaf, Groschen, Sohn). Luk. 18 (Gleichnis vom Pharisäer und Zöllner). Luk. 14 (Gleichnis vom Abendmahl). Matth. 5, 3—6 (Seligpreisung).

c) Zusammenfassung: „Barmherzig, gnädig, geduldig sein, uns täglich reichlich die Schuld verzeihn, heilen, stillen, trösten, erfreun und segnen und unsern Seelen als Freund begegnen ist seine Lust.“

## E. Jesus und das Volk.

a) Geschichten: 1. Jesus auf dem Berge (Matth. 5. 6. 7). 2. Speisung der Fünftausend und Rede vom Brote des Lebens (Joh. 6). 3. Jesus auf dem Laubhüttenfest (Joh. 7, 37—53). 4. Jesu Einzug in Jerusalem und Rede im Tempel.

b) Lesestücke: Matth. 5. 6. 7; Joh. 9, 39—10, 21 (Jesus der gute Hirte).

c) Zusammenfassung: Jesus jammert des Volks, weil es in Unwissenheit über sein wahres Glück lebt, er belehrt es über die rechte Erfüllung des Gesetzes, sucht es zum Glauben an ihn, als den guten Hirten, der ihm die rechte Seelenspeise geben kann, zu bringen, beklagt des Volkes Leichtsinn und Wankelmut, straft seinen irdischen Sinn und seine Wundersucht.

## F. Jesus und seine Feinde und Gegner.

a) Geschichten: 1. Jesus und Nikodemus, 2. die Tempelreinigung, 3. der Zinsgroschen und andere Versuchungen (Matth. 22), 4. die Juden wollen Jesum steinigen, 5. der Hoherat beschließt Jesu Tod (nach Lazarus Auferweckung), 6. der Verrat und die Gefangennahme, 7. Jesus vor den Hohenpriestern, 8. Jesus vor Pilatus und Herodes, 9. die Verurteilung, 10. die Kreuzigung.

b) Lesestücke: Gleichnis von den Weingärtnern, vom Feigenbaum (Luk. 13), Strafrede über die Pharisäer (Matth. 23), Rede über Jerusalems Zerstörung Matth. 24).

c) Zusammenfassung: Pharisäer und Sadducäer, die Obersten des jüdischen Volks, sind Jesu Gegner und Feinde, weil er eine andere Gerechtigkeit lehrt als sie. Sie suchen ihm auf jede Weise zu schaden und bringen ihn endlich zur Verurteilung und zum Kreuzestode. Jesus haßt sie dennoch nicht, sucht sie zu belehren und zu gewinnen; als sie sich aber verstocken, straft er sie öffentlich vor dem Volke und warnt vor ihrer Gesinnung. Die Feinde, die ihm fluchen, segnet er, indem er sterbend seinen Vater um Vergebung für sie bittet.

## G. Jesus und sein himmlischer Vater.[1])

a) Geschichten: 1. Die Verkündigung, 2. die Geburt Jesu, 3. die Darstellung, 4. die Weisen und die Flucht, 5. der zwölfjährige Jesus, 6. Jesu Taufe und Versuchung, 7. die Verklärung, 8. Jesus in Gethsemane, 9. Jesu Leiden, Kreuzigung und Tod, 10. Sein Begräbnis, 11. Jesu Auferstehung, 12. die Erscheinungen in Jerusalem, 13. die Erscheinungen in Galiläa, 14. die Sendung der Apostel, 15. die Himmelfahrt, 16. Jesus sendet den heiligen Geist.

b) Lesestücke: Das hohepriesterliche Gebet (Joh. 17), die Gleichnisse von der Ausbreitung des Himmelreichs auf Erden (Matth. 13).

---

[1]) Wenn es auch unzweifelhaft ist, daß Jesu einzigartiges Verhältnis zu seinem himmlischen Vater (Sohn Gottes) für sein Verhalten zu den Menschen auf Schritt und Tritt bestimmend war und daß daher letzteres ohne das erstere nicht vollständig begriffen werden kann, so dürfte es beim Unterrichte doch zweckmäßig sein, dieses Verhältnis auch gesondert zu betrachten. „Auch Jesus hat seine Autorität und ist mit dieser aufs innerlichste und festeste verwachsen, diese Autorität ist Gott. Jesus hat es in jedem Augenblicke seines Lebens mit Gott zu thun und es ist ihm vom ersten erwachenden Selbstbewußtsein bis zum letzten Atemzuge um Gott zu thun. Erkenntnis Gottes ist nach ihm ewiges Leben, sein Leben ist ein Gotterfülltsein" (Ev. Schulbl. Heft 1 Seite 7).

c) Zusammenfassung: Jesus stand in einem ganz besondern Verhältnisse zu Gott, er nennt ihn stets seinen Vater und dieser nennt Jesum seinen lieben Sohn. Alles, was Jesus thut oder unterläßt, geschieht nach dem Willen seines himmlischen Vaters, gegen dessen Willen hat er niemals gehandelt (gesündigt). Im Thun wie im Leiden bewies er seinem Vater den vollkommensten Gehorsam bis zum Tode am Kreuz, von ihm erhofft und empfängt er daher auch nach der tiefsten Schmach die höchste Ehre zur Rechten seines Vaters im Himmel (Phil. 2, 5—11).

Schließlich erübrigt nach vorstehender unterrichtlicher „Darbietung" noch eine kurze „Anwendung" etwa in folgender Weise: Jesu ganzes Leben auf Erden und besonders sein Leiden und Sterben hat eine überaus hohe Bedeutung für uns (eine viel höhere als z. B. das Leben Luthers oder Wilhelms I). Durch seine vollkommene Liebe zu Gott und seinen unwandelbaren Gehorsam gegen seines Vaters Willen, hauptsächlich bei seinem unschuldigen Leiden und Sterben, ist er unser Erlöser geworden, d. h. wir können durch Gemeinschaft mit ihm von der Strafe und von der Macht (Gewohnheit) der Sünde innerlich los und frei werden und dadurch in eine neue selige Gemeinschaft mit Gott kommen und das ewige Leben empfangen. Denn Jesus lebt wie einst auf Erden, so jetzt im Himmel und ist gegen die Menschen noch ebenso gesinnt, wie er es damals war, deshalb dürfen wir im Gebet so zu ihm kommen, wie die Menschen damals zu ihm kamen, und können ebenso seine Hilfe erfahren (Jesus unser Erlöser).

„Jesus ist aber auch das vollkommenste Vorbild für uns. Seine Lebensgeschichte ist uns auch darum so ausführlich berichtet, damit wir daraus lernen sollen, welches Verhalten und welche Gesinnung vor Gott wohlgefällig und für uns selig ist. Nach ihm allein sollen wir uns richten, seine Art zu empfinden, zu denken, zu handeln und zu leiden soll auch die unsrige werden. Wie wir ihm hier auf Erden in seinem Glauben, in seiner Liebe, in Sanftmut, Demut, und Geduld ähnlich werden sollen, so sollen wir dann auch in der zukünftigen Welt an seiner Seligkeit und Herrlichkeit Anteil haben (Jesus unser Vorbild)".

D. A. Güldner.

---

# Unsere Verantwortlichkeit.

(Nach einem Vortrage von Herrn Rektor Folß in Barmen.)[1]

In vieler Beziehung ist unsere Zeit eine böse Zeit, große sociale Schäden treten offener zu Tage als je zuvor; der Geist der Unzufriedenheit, Gottentfremdung und Genußsucht hat weite Kreise ergriffen. Manche schieben der Schule einen großen Teil der Schuld zu und sagen, sie fördere zu einseitig die Verstandesbildung und lege zu wenig Gewicht auf Gemüts- und Willensbildung. Andere dagegen weisen diesen Vorwurf entschieden zurück und behaupten: Unsere Aufgabe kann nur sein, Kenntnisse zu übermitteln, es ist Nebensache, ob dann noch etwas für die Erziehung abfällt, diese Aufgabe fällt dem Hause zu. Wo

[1]) Der Vortrag wurde am 26. März in der „Konferenz evang. Lehrer von Barmen und Umgegend" gehalten und machte einen mächtigen Eindruck. Die Versammlung sprach einstimmig den Wunsch aus, der Vortrag möchte veröffentlicht werden. Hoffentlich erscheint er bald vollständig in unserm Schulblatt.

liegt nun die Wahrheit? Inwieweit sind wir als Lehrer für die Schüler verantwortlich? Man kann die Verantwortlichkeit des Lehrers in eine dreifache scheiden. Zunächst sei die gerichtliche Verantwortlichkeit genannt. Die Eltern geben uns in ihren Kindern ihre teuersten Güter und können uns darum gerichtlich belangen, wenn wir ihnen Schaden zufügen durch unsittliche Handlungen, durch schwere Mißhandlung, durch ungenügende Aufsicht etwa beim Turnen u. s. w. Gerichtlich geahndet kann auch werden, wenn sich ein Lehrer in unehrerbietiger Weise über den Landesherrn, die kirchlichen Gemeinschaften u. a. äußert. Zu der gerichtlichen tritt die disciplinarische Verantwortlichkeit, der wir gegenüber der vorgesetzten Behörde unterworfen sind. Die Behörde kann uns wegen ungenügender Leistungen und unordentlicher Amtsführung zur Verantwortung ziehen und event. bestrafen. Beiden, der gerichtlichen und der disciplinarischen Verantwortlichkeit, gemeinsam ist das Moment des Wandelbaren, Unbestimmten in mancher Hinsicht. Was heute noch geboten ist, wird morgen vielleicht verboten; was die eine Behörde zuläßt, verbietet die andere. Ganz anders ist es mit der dritten Art der Verantwortlichkeit, der moralischen. Sie hängt nicht von bestimmten Gesetzen und Behörden ab, sie kann nicht heute auferlegt und morgen wieder entzogen werden. Keine Macht der Erde kann den Lehrer von der Verantwortlichkeit, die ihm sein Gewissen als Stimme Gottes auflegt, entbinden. So lange diese Stimme bleibt, sind wir an feststehende Urteile gebunden. In erster Linie sind freilich die Eltern verantwortlich, für das leibliche und geistliche Wohl ihrer Kinder zu sorgen. Sie haben den größten Einfluß auf sie, denn ihr Beispiel und Handeln wirkt am ersten, andauerndsten und darum auch am nachhaltigsten auf die Kindesseele ein. In zweiter Linie ist für das Wohl und Wehe der Kinder die Gesellschaft verantwortlich und zwar die Gesellschaft, in welcher das Kind von Jugend auf lebt. Die dort herrschenden Meinungen, Gewohnheiten und Sitten üben einen großen Einfluß aus, der oft bis ins Alter hinein vorhält. Wer sich diesem Einfluß vollständig unterwirft, folgt wenig seinem eigenen Gewissen; ihm ist „was die Leute sagen" maßgebend. So weit die Gesellschaft beeinflußt, so weit sie vielleicht die guten Regungen in ihm unterdrückt, so weit ist sie verantwortlich. In dritter Linie ist aber auch der Lehrer für das Wohl und Wehe der Kinder verantwortlich. Der Lehrer übt einen großen Einfluß aus, besonders in den ersten Schuljahren. Was er lobt, gefällt auch den Kindern, was er tadelt, finden sie ebenfalls unschön, sein Wort gilt manchem Kinde als ein Evangelium. So bilden sich viele anhängliche Schüler ordentlich am Lehrer heran, sie nehmen unwillkürlich seine Art zu sprechen, zu arbeiten an; ist er gesammelt im Unterricht, so sind es auch die Kinder, ist er zerstreut, so ist es bei den Kindern ebenfalls bald der Fall. So weit also der Lehrer Einfluß hat, so weit ist er verantwortlich. Der Lehrer hat aber auch große Rechte den Schülern gegenüber. Sie müssen ihm pünktlich gehorchen, stille sitzen, schreiben, wenn er es befiehlt, sich ermahnen und sogar züchtigen lassen. Das Recht dazu verleiht ihm nicht die größere körperliche Kraft, auch der Staat kann es ihm im Grunde nicht geben, sondern im eigentlichen Sinne des Wortes geben es ihm die Kinder selbst, sie müssen uns später Indemnität erteilen und anerkennen: Ihr habt das alles in unserem Interesse gethan! Das können sie aber nur, wenn wir wirklich ihr Bestes im Auge gehabt und uns allezeit bestrebt haben, voll und ganz unsere Pflicht zu erfüllen. So viele Rechte, so viele Pflichten. Unsere Verantwortlichkeit ist auch begründet in der Erkenntnis von

den Zielen, die wir von der menschlichen Entwickelung haben. Manche Mutter hat ihr Kind lieb und doch verzieht sie es, weil sie keine Ahnung hat von der richtigen Behandlung ihrer Kinder. Der Lehrer weiß das alles besser, und darum muß es sein aufrichtiges Bemühen sein, treu und gewissenhaft seine Pflicht zu erfüllen. Das zeigt er besonders in folgenden fünf Stücken: 1. Er achtet auf seinen Wandel. Schüler und Eltern sehen darauf, darum hütet er sich die Gewissen zu verwirren; er geht still und bescheiden seinen Weg im Geiste der Liebe und Gottesfurcht 2. Der treue Lehrer bereitet sich sorgfältig auf seinen Unterricht vor, vertraut nicht dem guten Stern, sondern überlegt genau, in welcher Weise er den neuen Stoff am besten mit dem alten verknüpfen und so das Interesse wecken kann. Besonders sucht er selber in die rechte Gemütsstimmung zu kommen, damit ein warmer Hauch von ihm ausgeht, der auch die Kinderherzen lebendig macht. Der rechte Lehrer nutzt 3. die Zeit recht aus, er nimmt sich selber in Zucht, daß er nicht auf unnütze Weise die Zeit verbraucht, sondern jeder Augenblick ist ihm kostbar als Gelegenheit an unsterblichen Kinderseelen etwas Gutes zu arbeiten. So gewöhnt er durch sein eigenes gutes Beispiel auch die Kinder an ein treues und gewissenhaftes Arbeiten, weckt ihren Sinn dafür, schärft ihr Gewissen. 4. Der treue Lehrer übt im Gefühle seiner großen Verantwortlichkeit väterliche Zucht, ohne Härte aber gerecht. Und nicht auf die Schule beschränkt er sie, er bekümmert sich um die Kinder auf der Straße, wenn sie sich an gefährlichen Orten (in der Nähe von Wirtschaften u. s. w.) herumtreiben; denn er weiß, da wird leicht niedergerissen, was er mühsam aufgebaut hat. Die Eltern haben dafür oft gar keinen Blick, manchmal auch keine Zeit, da muß der Lehrer eintreten und sich nach dem Thun und Treiben der Kinder umsehen. Freilich straft er nicht jeden dummen Streich, wenn es aber nötig ist, schreitet er mit Ernst und Strenge ein. Der gewissenhafte Lehrer sucht endlich 5. die Beziehungen zwischen Schule und Haus zu pflegen. Dazu muß der Lehrer in unserer Zeit den ersten Schritt thun. Die Gelegenheit zu einem Besuche im Elternhause bietet vielleicht eine Krankheit, die Aussendung einer Ferienkolonie oder dergleichen mehr. Ist es eine solche den Eltern angenehme Sache, so kann man von vornherein auf eine freundliche Aufnahme rechnen und hat dann auch Gelegenheit, ein ernstes Wörtlein wenn nötig mit ihnen zu reden. Es ist nicht gut, wenn man den Eltern nur mit Klagen kommt, dadurch schließt man sich zu leicht die Herzen zu. Durch solche Aussprache kommt man sich näher, man lernt die Kinder besser verstehen und beurteilen, wenn man sieht, aus welchen Verhältnissen sie kommen und wie es mit der häuslichen Erziehung bestellt ist. Fehlt uns auch manchmal die rechte Zeit, die heute so vielseitig in Anspruch genommen wird, so sollen wir doch allezeit bedenken, daß dies eine unserer wichtigsten Pflichten ist. Lieben wir unsere Kinder, so treibt uns die herzliche Besorgnis um ihr Wohl und Wehe ganz gewiß, hier und da ein Stündchen zu Hausbesuchen frei zu machen. Solche wahre Erzieherliebe wächst aber nicht auf natürlichem Boden, sie muß tiefer wurzeln, ihre Quelle kann nur die rechte lebendige Gottesfurcht sein. Sie giebt uns auch immer wieder Freudigkeit in unserem schweren und verantwortungsvollen Berufe auszuharren.

C. Schmell.

---

# Ein gutes Hilfsmittel für den Rechenunterricht.

In seinen „Grundlinien zu einer Theorie des Lehrplans" zählt Dörpfeld bekanntlich das Rechnen zu den Fertigkeiten, ohne aber damit sagen zu wollen, daß es nicht auch in enger Beziehung zum Sachunterricht zu stehen habe. Er weist vielmehr nachdrücklich darauf hin, daß beispielsweise die im Realunterrichte behandelten Stoffe häufig Veranlassung geben könnten, passende Rechenaufgaben daran zu schließen und so auch hier wieder „eins ins andere greifen zu lassen" zu gegenseitiger Förderung. Daß das Rechnen zu den Fertigkeiten gehört, beweist uns das tägliche Leben, so oft uns Zahlverhältnisse in den Weg treten. Und die Hauptsache ist dann immer wieder, möglichst schnell damit fertig werden zu können! Wenn wir darum auch im Rechenunterrichte als notwendige Voraussetzung die anschauliche Vorführung jedes Stoffes und die klare Einsicht des Schülers in die Operationen fordern, so muß doch als eben so wichtig das Geläufigmachen betont werden. Mag es uns lieb oder leid sein, mögen die Kinder anfänglich sich etwas spröde zeigen: wir dürfen uns durch nichts irre machen lassen, es muß geübt und immer wieder geübt werden. Mit der wachsenden Fertigkeit stellt sich auch schließlich bei den Schülern selbst die Freude am Können ein, und die hilft auch die Beschäftigung mit nackten Zahlen interessant machen. Man hat zu verschiedenen Hilfsmitteln gegriffen, um dieses Einüben möglichst mannigfaltig und erfolgreich zu gestalten. Viel gebraucht und auch recht empfehlenswert sind die „Aufgaben zum Schnellrechnen" von Immel (München, Oldenbourgs Verlag). In der Februarkonfererenz unseres evang. Lehrervereins von Barmen und Umgegend führte Rektor Rüter in seiner Klasse die von ihm benutzten Rechentabellen vor. Es sind ihrer drei, die auf einer Tafel vereinigt sind und Gelegenheit bieten, die verschiedenen Species mit ganzen Zahlen und Brüchen zu üben. Zum leichteren Verständnis seien dieselben hier wiedergegeben:

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 25 | 31 | 47 | $\frac{1}{2}$ | $\frac{9}{10}$ | $\frac{15}{16}$ | 12 | $\frac{11}{12}$ | 45 |
| 73 | 98 | 64 | $\frac{3}{4}$ | $\frac{5}{6}$ | $\frac{13}{20}$ | $\frac{4}{5}$ | $6\frac{2}{3}$ | $\frac{4}{5}$ |
| 46 | 52 | 81 | $\frac{2}{3}$ | $\frac{7}{12}$ | $\frac{5}{9}$ | $2\frac{1}{2}$ | 18 | $7\frac{1}{2}$ |
| 91 | 74 | 58 | $\frac{7}{8}$ | $\frac{8}{9}$ | $\frac{14}{15}$ | $\frac{5}{6}$ | $2\frac{2}{5}$ | $33\frac{1}{3}$ |
| 39 | 17 | 26 | $\frac{11}{12}$ | $\frac{3}{5}$ | $\frac{17}{18}$ | $3\frac{3}{4}$ | $\frac{9}{10}$ | $\frac{5}{6}$ |
| 84 | 60 | 79 | $\frac{4}{5}$ | $\frac{5}{8}$ | $\frac{19}{24}$ | $\frac{7}{8}$ | $7\frac{1}{2}$ | $86\frac{1}{4}$ |
| 18 | 29 | 03 | | | | 25 | $\frac{8}{9}$ | $98\frac{2}{5}$ |
| 62 | 83 | 95 | | | | | | $18\frac{3}{4}$ |

Auf den ersten Blick scheint das eine bunte Zusammenstellung von allen möglichen Zahlen zu sein. Hat man aber eine Stunde einem mit der Benutzung vertrauten Kollegen zugehört und sieht man vor allem die praktischen Erfolge solcher Übungen, so wird einem der große praktische Wert dieser einfachen Zahlentabellen klar. Die Fülle von Aufgaben, die damit gebildet werden kann, ist wahrhaft erstaunlich, sie geht in die Hunderte und Tausende; es kann also immer wieder ein neuer Übungsstoff geboten werden, so daß es nie langweilig zu werden braucht. Und sehen selbst die Schüler den großen Nutzen solches Rechnens ein, wie ein zwölfjähriges Büblein dem Schreiber dieses ganz verständig erklärte, so darf man getrost sein, die dafür verwandte Mühe lohnt sich für die Schulzeit und erst recht für das spätere Leben. —

In der Besprechung der Lektion war man einig in der Anerkennung des

Wertes der Rechentabellen. Als besonderen Vorzug sah man an, daß dem Lehrer dadurch viel Zeit und Kraft erspart wird und Raum zu reicherer Übung gegeben ist. Für die schriftliche Beschäftigung (einklassige Schulen!) bieten sie ebenfalls sehr brauchbaren Übungsstoff. Nachdrücklich wurde allerdings auch hervorgehoben, daß sie nicht überschätzt werden dürften; die anschauliche Vorführung ist erstes Erfordernis, dann erst kann die Übung an solchen Tabellen erfolgen. Auch darf nicht zu lange Zeit damit in Beschlag genommen werden, 10—15 Minuten in der Rechenstunde dürften genügen. — Auf Wunsch der Konferenz wird in der hierselbst bestehenden Lehrplankommission die Sache zur Sprache gebracht werden und event. die Herstellung von Rechentabellen im Druck ins Auge gefaßt werden, so daß eine allgemeine Benutzung erleichtert würde.

C. Sch.

---

# III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

## Zur Litteratur der Haus- und Volkspädagogik.

Erziehungsbücher, praktische Ratgeber für Väter und Mütter pflegen mit derselben Geringschätzung aufgenommen zu werden wie Erörterungen über Erziehungsfragen in der Tagespresse. Glaubt doch fast jeder, auf diesem Gebiet genugsam Erfahrungen gemacht zu haben und deshalb jeglicher Belehrung und Unterweisung entraten zu können. Untersuchen wir aber, worin jene „Erfahrungen" bestehen, was es denn eigentlich ist, das für Väter und Mütter bei ihren Erziehungsmaßnahmen bestimmend ist, so ergiebt sich, daß die erzieherische Thätigkeit höchst selten aus einem wohlgefügten Gedankenkreis, aus nüchternen, methodischen Erwägungen herauswächst, sondern daß hier Gewohnheit, Herkommen, die im besten Fall einen Niederschlag sogenannter Erziehungsgrundsätze erzeugen, meistens aber momentane Gemütsstimmungen, Augenblicksregungen die entscheidende Stimme führen. Erst wenn die Not der Erziehungspraxis und fehlgeschlagene Erwartungen eine Korrektur der bisherigen Maßnahmen gebieterisch nahelegen, beginnt man die Notwendigkeit besonderer Überlegungen zu ahnen.

Während sonst niemand unvorbereitet in einen Beruf eintritt und zahlreiche Fachschulen für theoretische und praktische Tüchtigkeit sorgen, überläßt man das wichtigste Geschäft, die Sorge für das Wohl der künftigen Generation, dem Zufall und momentanen Eingebungen. Betrübend oder — empörend ist es, zu sehen, wie die heranwachsenden Mädchen zwar recht gut Bescheid wissen in französischer Konversation, in der neueren Romanlitteratur, in Musik- und Theaterstücken, dagegen eine fabelhafte Unwissenheit in dem Bau ihres eigenen Körpers, sowie in dem, was die körperliche und geistige Gesundheit bedingt, an den Tag legen. „Ist es nicht eine bestürzende Thatsache, daß, obgleich von der Behandlung der Nachkommenschaft deren Leben oder Tod sittlicher Wohlstand oder Untergang abhängt, dennoch kein Wort der Belehrung über Kindererziehung denen erteilt wird, welche später einmal Eltern sein werden? Ist es nicht haarsträubend, das Schicksal einer neuen Generation den Zufälligkeiten unvernünftiger Gewohnheit, jeweiligen Gemütsregungen, Launen des Augenblicks, samt den Einflüsterungen unwissender Ammen und den Ratschlägen vorurteilsvoller Großmütter zu überlassen? Wenn ein Kaufmann ohne jede Kenntnis des Rechnens und der Buchführung ein Geschäft anfinge, würden wir laut über seine Thorheit schreien und unglücklichen Folgen entgegensehen. Oder wenn jemand, ohne Anatomie studiert zu haben, als Wundarzt aufträte, würden wir uns über seine Dreistigkeit wundern und seine Patienten bemitleiden. Aber daß Eltern an die schwierige Aufgabe der Kindererziehung herantreten wollen, ohne an die Grundsätze derselben in leiblicher, sittlicher oder geistiger Hinsicht, welche sie leiten sollten, auch nur gedacht zu haben, das erregt weder Erstaunen über die Thäter, noch Mitleid mit ihren Opfern."

Diesen Worten Herbert Spencers (Die Erziehung, deutsch von Schultze. 3. Aufl. 1889, S. 42 f.) fügen wir einen ebenso treffenden Ausspruch Stoys bei: „Liebes deutsches Vaterland! Ich bin so manches Jahr über deine freundlichen Fluren gewandelt, bin freudig gestanden bei der lauten Betriebsamkeit deiner Städte und der

stillen Arbeit deiner Dörfer, bin eingekehrt in deinen Kinderstuben und habe einen Blick geworfen in die Zimmer deiner Mütter. Aber bei den Arbeiten vernahm ich nur Reden von Gewinn und Verlust, in den Kinderstuben fand ich, ach wie selten die Mütter, auf dem Arbeitstisch deiner Mädchen und Frauen sah ich kunstreiche Gewebe oder litterarische Werke, aber unter diesen eher alle Dichter des In- und Auslandes, ja eher selbst die abscheulichen Mysterien, als die Levana deines gemütreichen Jean Paul oder die mütterliche Gabe der sinnreichen erfahrenen Necker de Saussure." (Haus-Pädagogik in Monologen und Ansprachen. Eine Neujahrsgabe an die Mütter. Leipzig 1855. S. 5 f.)

Diesem Zustand einigermaßen abzuhelfen, hat man bisweilen pädagogischen Erörterungen ein mehr feuilletonistisches Gewand gegeben. Wir erinnern an Schmid-Schwarzenbergs „Briefe über vernünftige Erziehung. Ein Wegweiser für Erzieher" (3. Aufl. Wien 1882). Die jüngste Veröffentlichung dieser Art ist das folgende Buch:

1. **Dr. Adolf Matthias**, Dir. am städt. Gymn. und Realgymn. in Düsseldorf. **Wie erziehen wir unsern Sohn Benjamin?** Ein Buch für deutsche Väter und Mütter. München 1897, C. H. Beck (Oskar Beck). kl. 8. VII, 236 S. 3 M.

„Damit nicht beständig in blassen Allgemeinheiten gesprochen werde, ist der Name Benjamin gewählt, mit dem wir den jugendlichen pädagogischen Helden bezeichnen möchten, um den sich die ganze Tragik und die ganze Freude der Erziehungskunst zusammenziehen soll." Der alttestamentliche Benjamin wurde bekanntlich von seiner Mutter Ben-Oni, Schmerzenssohn, genannt. „So ist jeder Sohn ein Ben-Oni, solange die Sorgen um sein Werden erziehender Eltern Herz erfüllen; es sollte aber jeder Ben-Oni ein Ben-Jamin, ein Glückssohn, werden durch gute und gesunde Erziehung. Dazu möchte dieses Büchlein beitragen nach seinen besten Kräften." In 20 Kapiteln verbreitet sich der Verfasser über die Maßnahmen der häuslichen Erziehung, über die Fehler, welche falsche Elternliebe oder übertriebene Strenge begehen, überhaupt über den ganzen Umkreis der Elternpflichten, aber auch über die steten Befürchtungen und Hoffnungen, welche das Erziehungsgeschäft zu begleiten pflegen, und über die Aussichten, welche sich dem liebevollen, behutsamen Erzieher eröffnen. Er begleitet seinen Schützling von der Wiege bis zu dem Zeitpunkt, wo er sich einen Beruf wählt. Wiederholt sucht er das Elterngewissen zu schärfen, nicht mit eifernden Übertreibungen oder verletzender Ironie, sondern mit ruhigem Ernst, aber immer im Tone warmer Anteilnahme: „Die Sorgen, die man sich für das körperliche wie geistige Wohl der Kinder in den ersten sechs Jahren macht, sind die bestangewandten, sie lagern ein Kapital ab, das sich im Leben vortrefflich verzinst. Was in diesen ersten Jahren nicht erzogen ist, können alle übrigen Erziehungsjahre, kann keine noch so vortreffliche Schule, kann das Leben mit seiner erziehenden Wirkung nimmer gut machen. Deshalb nehme es Vater und Mutter in inniger Gemeinschaft recht ernst, halte sich beim Werke Großmütter, Tanten, Kindsfrauen, Kinderfräulein und Kindermädchen fern, dann werden sie etwas von der Freude des Winzers am „eigenen Wachstum" in späteren Jahren empfinden. Je älter der Jahrgang wird, um so besser wird er werden, und das bekannte Sprichwort wird in seinem zweiten Teile lauten: „Große Kinder, kleine Sorgen." Von besonderem Wert, auch für Lehrer, ist das Buch durch den reichen Schatz an wertvollen psychologischen Beobachtungen. Möchte es in recht vielen Familien ein treuer Ratgeber werden! Nicht minder empfehlenswert ist das folgende Büchlein:

2. **Martin Böttcher, Lebet den Kindern.** Praktischer Ratgeber für Eltern und Erzieher. Gütersloh 1897, C. Bertelsmann. VII, 200 S. 8. 2,40 M.

Während sich das vorige Buch mehr im Tone ruhiger Erörterung hält, sucht das Böttchersche den Leser in der Tiefe zu packen und durch eindringliche Beredsamkeit zu überzeugen. Die Sprache ist ausgezeichnet durch Bilderreichtum, durch den lebendigen Fluß der Darstellung und ist geschmückt, vielleicht etwas zu reichlich, mit biblischen und andern Citaten. Der Verfasser wendet sich vorzugsweise an die Mütter, und er ruft ihnen zu: „Werdet meine Mitarbeiterinnen, und zwar auch dadurch, daß ihr Gedanken, die euch beachtenswert erscheinen, anderen Müttern aus eurer Freundschaft und Bekanntschaft mitteilt und mit ihnen besprecht. Wolltet ihr mir Erfahrungen und Beobachtungen an euren Kindern zukommen lassen, so würde ich sie mit Dank annehmen und nach Möglichkeit zu verwerten suchen, wie ich auch gern bereit sein würde, an mich gerichtete Fragen über besondere Erziehungsfälle nach Kräften zu beantworten." Auf diese Weise sucht er mit seinen Leserinnen und Lesern in Fühlung zu kommen, eine Einrichtung, die sehr anerkennenswert ist. Was den Inhalt betrifft, so gliedert sich das Buch in drei Abteilungen: I. Allgemeine Grundgedanken (Unser Kind und unsere Aufgabe an unserm

Kinde). II. Mittel der Erziehung (Körperliche Erziehung als Mittel der geistigen, Gewohnheit und Gewöhnung, Umgang und Verkehr, Lohn und Strafe, Spielzeug und Spiel, das Lungern [„Brüten"] der Kinder in seinen segensreichen und verderblichen Wirkungen, Lektüre, Denkfaulheit, Liebe). III. Ziele der Erziehung und Wege zu dem Ziele (Liebe zum Schönen in der Kunst, Liebe zur Natur und Kreatur, Menschenliebe und Barmherzigkeit, Vaterlandsliebe, Wahrheits- und Gerechtigkeitsliebe, Liebe zu Gott).

3. **L. Hohmann,** Rektor in Berlin, **Die Erziehung im Elternhause.** Bielefeld, A. Helmich (Hugo Anders) o. J. gr. 8. 27 S. 0,60 M.

Auch unter dem Titel: Sammlung pädagogischer Vorträge. IX. Bd., 9. Heft.

Die in vorliegendem Büchlein enthaltenen Ausführungen sollen die Grundgedanken der häuslichen Erziehung darlegen und handeln demgemäß 1. von der Art und dem Umfang der persönlichen Einflüsse, wobei auch den Kleinkinderschulen und Kindergärten als einer Art socialen Notbehelfes gedacht wird; 2. von den dem Erzieher für das vorschulpflichtige Alter zur Verfügung stehenden Bildungselementen (dabei sind die Auslassungen über das Spiel und über die Bilder- und Kinderbücher zutreffend und zum Teil interessant, diejenigen über die Beschäftigungen und Arbeiten dagegen im höchsten Grade dürftig) und 3. von den erziehlichen Maßnahmen, bei denen Haus und Schule gleichmäßig interessiert sind. Im ganzen ist die Arbeit nicht zu unterschätzen, schon wegen der vielfachen Hinweise auf Schriften, die für weitergehende Belehrung als nützlich zu erachten sind.

4. Oberstl. a. D. **M. v. Egidy, Über Erziehung.** Bern 1896, A. Siebert. 59 S. 0,60 M.

A. u. d. T.: Ethisch-socialwissenschaftliche Vortragskurse, veranstaltet von den ethischen Gesellschaften in Deutschland, Östreich und der Schweiz, herausgegeben von der schweizer. Gesellschaft für ethische Kultur. (Züricher Reden.) Band III.

Dieses Büchlein enthält fünf Vorträge: 1. An die Stelle des bisherigen Zwangssystems tritt das Erziehungsverfahren. 2. Welche Anforderungen haben wir an die Erziehenden zu stellen? 3. Auf was alles erstreckt sich die Erziehung? 4. Das eigentliche Erziehungsverfahren. 5. Aller Erziehung Geheimnis das Beispiel. Der bekannte Verfasser dieser Vorträge vermag anzuregen, mächtig anzuregen — ob auf die Dauer, ist fraglich —, aber nicht durch die strenge logische Entwicklung der Gedanken, die auch einer ernsteren Prüfung stand hält, sondern durch einzelne Programmpunkte und Stichworte, die für die meisten Hörer äußerst verlockend klingen, die ihnen aber als Probleme in ihrer Tiefgründigkeit und Vielgestaltigkeit höchst wahrscheinlich niemals Schwierigkeiten bereitet haben. Er zaubert ihnen schöne Gipfel und anmutige Höhen vor, ohne überall angeben zu können, auf welchem Wege man sie erreicht. Dazu kommt, daß er vielfach in Aphorismen redet, ohne sich die Mühe zu nehmen, sie gedanklich zu verknüpfen. Ja, seine ungezügelte Redelust führt ihn bisweilen bis hart an die Grenze der Phrase und Wortmacherei. Daß es ihm mitunter gelingt, durch prägnante Sätze und treffende Vergleiche irgend einen Winkel des gewöhnlichen Bewußtseins zu erhellen, und daß er selbst begeisterungsfähig ist und über eine Reihe wertvoller Gemütseigenschaften verfügt, darf nicht verschwiegen werden. Das darf uns aber nicht dazu verleiten, des Verfassers Gedankengänge ungeprüft und ungerügt passieren zu lassen. Gleich im ersten Vortrag präsentiert sich dem Hörer oder Leser das verabscheuungswürdige Wort „Zwangssystem", mit dem er alle autoritative Einwirkung auf den Zögling, solange dieser sich nicht selbst bestimmen kann, zu stigmatisieren geneigt ist. „Der Begriff Erziehung, wie wir ihn meinen, setzt die Bereitwilligkeit dessen, auf den eingewirkt werden soll, voraus" (S. 5). „Jedes Gesetz bedeutet Zwang; an den Zwang hängt sich die Drohung; hinter der Drohung steht die Gewalt; die Gewalt verleitet zum Mißbrauch; der Mißbrauch erzeugt den Unwillen; der Unwille erzeugt die Unthat" (S. 7). Das sind, gelinde gesagt, Halbheiten, an denen das Büchlein gerade nicht arm ist. Daß hie und da volkswirtschaftliche und juristische Fragen, die mit der Erziehung als solcher nichts zu thun haben, berührt werden, wollen wir seinem volkserzieherischen Standpunkt zugute halten. Nach alledem können wir „den sicher dahin galoppierenden Kavallerieoffizier" (S. 28) nur teilweise als unseren Bundesgenossen begrüßen. Aber nichtsdestoweniger wollen wir ihm dankbar sein, wenn es ihm gelingt, weitere Kreise für erziehliche Fragen und pädagogisches Denken zu begeistern.

5. **F. Katsch, Jugendliches Verbrechertum.** Ein Beitrag zur Lösung der socialen Frage im Anschluß an die kürzlich erfolgte Ermordung des Justizrats Levy in Berlin. Forbach i. L. 1896, W. Albrecht. 8. 64 S. 0,50 M.

Ein treffliches Büchlein, dem wir einen großen Leserkreis wünschen. Es betont

angesichts der erschreckenden Zunahme der Zahl jugendlicher Verbrecher energisch die Notwendigkeit einer zielbewußten Erziehung zu sittlichen Charakteren.

6. **Dr. R. Brückner, Erziehung und Unterricht vom Standpunkt der Socialpolitik.** Berlin, Siemenroth und Troschel. VIII, 159 S. 8. 2 M.

Das vorliegende trefflich orientierende Büchlein geht mehr in die Breite, als in die Tiefe. Es will das Gebiet der Erziehung und Heranbildung der Jugend, natürlich nicht von irgend einem parteipolitischen Standpunkte aus, einer socialpolitischen Betrachtung unterwerfen. Nachdem der Verfasser in der Einleitung von den Pflichten der Gesellschaft der Jugend gegenüber im allgemeinen und von den Ansprüchen, welche die Geburtspflege an die Gesamtheit stellt, geredet hat, behandelt er im ersten Teile (S. 11—73) die Aufgaben der Öffentlichkeit in betreff des Unterhalts und der Erziehung der familienlosen Kinder. Als besonders interessant mag hier der Vorschlag erwähnt werden, an Stelle der heutigen Ortsarmenpflegeorgane besondere Erziehungsämter ins Leben zu rufen. Diese hätten die öffentliche Kinderpflege wahrzunehmen, und ihre Thätigkeit würde sich auf alle Kinder erstrecken, welche beide Eltern oder doch den Vater verloren haben, also alle Waisen und alle Halbwaisen, deren Mutter noch lebt, dazu auch auf alle unehelichen Kinder. Im zweiten Teile (S. 75—154) untersucht der Verfasser, welche Zweige der Erziehung auf die Öffentlichkeit, insbesondere auf das öffentliche Schulwesen übernommen werden können. Er bespricht dabei zuerst die Einrichtungen für das vorschulpflichtige Alter, sodann die Reformbedürftigkeit der Volksschule, wobei auch des Handfertigkeitsunterrichts und gewisser hygienischer Bemühungen (Spiele, Baden, Ferienkolonien 2c.) Erwähnung geschieht, und endlich die Maßregeln zur Erziehungsfürsorge für die heranwachsende männliche und weibliche Jugend. Wer sich in den angedeuteten Fragen orientieren will, dem sei das Büchlein aufs angelegentlichste empfohlen.

Lh. Eh.

---

**Erler, Joh. Ludwig Richter, der Maler des deutschen Hauses.** Mit 48 Holzschnitten von **Lud. Richter.** Verlag von Siegismund & Volkening. Leipzig 1898.

„Wenn es gelingt, das Leben in Bildern schlicht und treu, aber mit warmer Freude an dem Gegenstande wiederzugeben, so wird ja wohl in manchen der einsamen und gemeinsam beschauenden der innere Poet geweckt werden, daß er ausdeutend und ergänzend schaffe mit eigener Phantasie" — Dieses Wort Lud. Richters (aus der Vorrede zu seinem Holzschnitzwerk „Fürs Haus" 1858) kam dem Schreiber dieser Zeilen beim Lesen obengen. Buches immer wieder in den Sinn. Es kommt mir nämlich vor, als hätte der Malerpoet in der ersten Hälfte dieses Satzes sich selbst und in der andern den Verfasser obigen Buches gekennzeichnet. Was Lud. Richter selbst angeht, so dürfen wir ja, ohne auch nur den geringsten Widerspruch fürchten zu müssen, behaupten, daß es ihm — wie wenigen deutschen Malern gelungen ist, das Leben im engen Familien- und weiteren Volkskreise in Dorf und Stadt mit echt deutscher Schlichtheit und Treue wiederzugeben, und zwar so, daß dabei das sonnige und kindliche Künstlergemüt dem sinnenden und sinnigen Beschauer entgegenleuchtet. Richter mag „das selige Treiben in der Kinderstube, die schwärmerische Minne der Jugend, die hohen Fest- und Freudentage der Familie, die Last häuslicher Arbeit, das Behagen des gesegneten Mahles im Familienkreise, das gemütliche Kneipenleben, die Not der armen Hütte oder den Schmerz des Trauerhauses vor uns hinstellen" — immer versteht es der Meister auf eine ihm eigene Art seinem Gegenstand Wärme und Leben einzuhauchen und dadurch „seine warme Freude an dem Gegenstande wiederzugeben."

In dieser Art des künstlerischen Schaffens, in der er zugleich ganz sich selbst und „die innersten Falten seines Wesens darlegt" liegt die unvergängliche Bedeutung Lud. Richters. Er ist zu einem Erzieher seines Volkes geworden. Es gilt nur immer wieder, diese erziehliche Bedeutung Richters den weitesten Kreisen unsers Volkes klar vor Augen zu stellen. An dieser Aufgabe will auch der Verfasser des in Rede stehenden Buches mit arbeiten. Wie sehr Erler dazu berufen ist, läßt jede Seite seines herrlichen Büchleins erkennen. Mehrjährige liebevolle Beschäftigung mit der Kunst unsers Meisters hat in dem Verfasser — nach Richters Wunsch und Wort — den innern Poeten geweckt." Denn mit der Liebe und Freude eines warmherzigen Poeten hat er seine Arbeit gethan. Seine lebendige Phantasie hat „ausdeutend und ergänzend geschafft. Und hierin liegt m. E. der Hauptwert vorliegender Arbeit. Dem Verfasser kommt es eben in allererster Linie darauf an, das Verständnis für R.s Bilderwerke erschließen zu helfen und dem Beschauer Aug und Herz für die einfache Schönheit Richterscher Bilder zu öffnen. Und

wer, wie Erler an der Lösung dieser Aufgabe mithilft, der darf von vorneherein des Dankes aller deren versichert sein, die aus Erfahrung wissen, welch hoher und edler Genuß in der verständnisvollen Betrachtung schöner Bilder liegt.

In der Auswahl, Anlage und Darstellungsweise des Stoffes liegt der Vorzug dieses Werkes vor andern Litteraturerzeugnissen über Lud. Richter. So z. B. darf die vom Verfasser gewählte — das Leben und die Bedeutung Richters von verschiedenen Gesichtspunkten aus darzustellen. — m. E. auf einen weiteren und dankbareren Leserkreis rechnen, als die doch mehr oder weniger für Fachgenossen geschriebene, von der Verlagsbuchhandlung herrlich ausgestattete Monographie von Paul Mohn. (Band XIV der Künstler-Monogr. von Knackfuß b. Velhagen und Klasing). Erler stellt den Künstler als Freund u. Erzieher unserer Kleinen in der Kinderstube — als den Maler der Familie — den Darsteller deutschen Volkscharakters — und endlich als aufrichtigen Christen dar. Mit welchem Ernst der Verfasser seine Aufgabe zu lösen versucht hat, läßt die gründliche litterarische Fundierung seiner Arbeit erkennen. Kurz: Schreiber dieses hat das Buch mit herzlicher Freude gelesen, und zweifelt keinen Augenblick daran, daß jeder Bilder- und Jugendfreund denselben Genuß an diesem Werke haben wird. Es sei darum allen Lehrern nicht bloß für ihre eigene Bücherei sondern auch für die Schul- und Volksbibliothek dringend und warm empfohlen.

Jedenfalls würde die sehr wünschenswerte weiteste Verbreitung aber wesentlich gefördert werden, wenn die Verlagsbuchhandlung sich entschließen könnte, das geb. Exemplar zu dem Preise von 2,50 M. abzugeben.

Elberfeld, im Febr. 1898. R. Leite.

## Zur besoldungsgesetzlichen Litteratur.

Das preußische Gesetz, betr. das Diensteinkommen der Lehrer und Lehrerinnen an den öffentlichen Volksschulen vom 3. März 1897 hatte eine Reihe, zum Teil höchst beachtenswerter Publikationen zur Folge. Wir machen in folgendem die wichtigsten der uns zugegangenen namhaft:

1. **Meinholds juristische Handbibliothek.** Redigiert von Oberlandesgerichtrats Hallbauer. Band 83: Das Königl. Preußische Gesetz betreffend das Diensteinkommen der Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen Volksschulen vom 3. März 1897. Mit erläuternden Vorbemerkungen. Leipzig, Albert Berger (Serig) 1897. VII. 40 S. kl. 8°. 0,60 M.

   Enthält S. 24—40 das Gesetz in seinem nackten Wortlaute. Die Vorbemerkungen (S. 1—23) haben den Zweck, die Hauptgrundsätze des Gesetzes deutlich hervorzuheben und in einer allgemein verständlichen Weise zu erläutern; dabei ist ein Eingehen auf Einzelheiten geflissentlich vermieden worden.

2. **Schulrat Dr. Robels**, Kgl. Kreisschulinspektor, **Das Gesetz vom 3. März 1897, betreffend das Diensteinkommen der Lehrer und Lehrerinnen an den öffentlichen Volksschulen** mit den ministeriellen Ausführungsbestimmungen und Erläuterungen für Lehrer und Lehrerinnen sowie für Ortsschulbehörden. Breslau, Ferdinand Hirt 1897. 56 S. 8°. 0,60 M.

   Das vorliegende Büchlein ist durch die erläuternden Beigaben besonders wertvoll und infolge des billigen Preises leicht beschaffbar.

3. **H. Lorenz, Die Beamten-Besoldungstitel des deutschen Reichs- und preußischen Staats-Haushalts-Etats für das Jahr 1896/97.** Eine Zusammenstellung der Behörden, der Zahl der bei denselben angestellten Beamten, der als Besoldung der letzteren festgesetzten Beträge an Gehalt, Wohnungsgeldzuschuß ꝛc. und Dienstaltersstufen. Anhang: Civillisten und Präsidentengehälter der Staatsoberhäupter, Beamtenetats vom Königreich Bayern, Sachsen, Württemberg, Reichsland Elsaß-Lothringen, Provinzialverband der Provinz Brandenburg und Schlesien und Provinzial-Hauptstädte. Im Selbstverlage, Berlin NW., Perlebergerstraße 10. kl. 8°. 144 S. geh. 0,60 M.

4. **Derselbe, Ratgeber für Lehrer.** Eine Zusammenstellung der Schul- und Lehrer-Gesetzgebung mit Erläuterungen, sowie die Reichs- und Staatsverfassung und Verwaltung und die Rechts- und Verwaltungsgesetze von allgemeinem Interesse. 2. verbesserte und vermehrte Auflage. Im Selbstverlag 1896. kl. 8°. VIII. 400 S, geb. 1,50 M.

   Das zuerst genannte Büchlein von Lorenz gewährt einiges Interesse, wenigstens.

soweit das Reich und Preußen in Betracht kommen. Was im Anhange mitgeteilt wird, ist nicht gleichwertig; so ist für Bayern nur das Gehalts-Regulativ für die nichtpragmatischen Staatsbeamten und -bediensteten wiedergegeben. Auch ist nicht immer ersichtlich, nach wieviel Dienstjahren die einzelnen Beamtenkategorien in die verschiedenen Gehaltsstufen einrücken. Ungleich größeren Wert hat der Lorenzsche „Ratgeber". Er ist ein bequemes und, wie es scheint, zuverlässiges Nachschlagebuch, dem nur der kleine Druck nicht zustatten kommt. Die inneren Verhältnisse des Schulwesens wurden im allgemeinen nicht berührt. Dagegen ist so ziemlich alles herangezogen, was sich auf die Schulverwaltung, auf die Schulorganisation und auf die persönlichen Rechts- und Dienstverhältnisse der Lehrer bezieht. Die zweite Hälfte des Buches enthält eine zusammengedrängte Darstellung der auf den verschiedensten Lebensgebieten giltigen staatsgesetzlichen Bestimmungen, soweit ihre Kenntnis für den Staatsbürger nötig erscheint.

5. **Karl Laacke**, Redakteur der Preußischen Lehrerzeitung. **Das Besoldungswesen der Lehrer im Deutschen Reiche und das neue Besoldungsgesetz in Preußen.** Eine Information für Behörden und Lehrer über die Besoldungen der Lehrer in den deutschen Staaten und Städten, in den Vororten Berlins, an den Seminaren und Präparandenanstalten, an den Militärschulen, Straf-, Taubstummen- und Blindenanstalten 2c., sowie an den staatlichen und nichtstaatlichen höheren Lehranstalten, Vorschulen 2c. Leipzig, Ernst Wunderlich 1897. VI. 203 S. gr. 8°. 2 M., geb. 2,40 M.

Die reifste litterarische Frucht, welche die Besoldungsbewegung der Lehrer und die Diskussionen über das neue Besoldungsgesetz gezeitigt haben, ist das vorliegende Buch. Es enthält zunächst eine geschichtliche Darstellung des Entwickelungsganges, den das Besoldungswesen in Preußen genommen hat (S. 1—64). Darauf folgt eine geschichtlich-tabellarische Übersicht über die Gehaltsverhältnisse in den übrigen deutschen Staaten (S. 65—74). Diese muß jedoch als unzureichend und zum Teil als unrichtig bezeichnet werden. So wurde S. 65 nicht erwähnt, daß die Grundlage der Lehrerbesoldungen in Bayern heute noch das Schuldotationsgesetz vom Jahre 1861 ist. Ferner gewinnt es den Anschein, als ob 1894 eine völlige Neuregelung der Lehrerbezüge stattgefunden hätte (vgl. übrigens S. 198), was durchaus nicht der Fall ist. Ähnliche Fehler und Versehen weisen auch die zahlreichen Tabellen und Übersichten auf, welche über die Gehaltsverhältnisse in den Städten und Landgemeinden Preußens und der übrigen deutschen Staaten orientieren wollen. Das bringt aber die Natur des Stoffes mit sich. Von besonderem Interesse sind einige besoldungsgeschichtliche Aktenstücke, welche der Herausgeber mitzuteilen die Güte hatte: 1. Die Denkschrift des Landesvereins preußischer Volksschullehrer, betreffend den Entwurf des Besoldungsgesetzes (20. Nov. 1896). 2. Die Petition des preußischen Städtetages. 3. Die Beratungen im Abgeordnetenhaus. 4. Das Besoldungsgesetz, nach den Beschlüssen der Kommission im Abgeordnetenhause, samt den geringfügigen Abänderungen, welche der Entwurf bei der zweiten und dritten Lesung erfuhr. 5. Die vom Herrenhaus gemachten Abänderungen. Hoffentlich gelingt es dem Verfasser, das Buch so zu vervollständigen, daß es in allen Punkten der Sachlage (natürlich nur eine bestimmte Zeit) entspricht.

Lb. Eh.

---

## Zur Recension eingegangene Bücher.

**An die Herren Verleger!**

Das „Evangelische Schulblatt" hat nicht Raum genug, um über jedes ihm zugesandte Buch eine Recension bringen zu können. Die betr. Bücher werden aber sämtlich am Schlusse der Hefte als zur Besprechung eingesandt namhaft gemacht. Es bleibt zumeist den Herren Recensenten überlassen, welches Buch durch eine längere Besprechung oder kürzere Anzeige besonders hervorgehoben werden soll. Auf eine Rücksendung der nicht recensierten Bücher kann sich die Redaktion nicht einlassen, es sei denn, letztere habe sich selbst ein Buch zum Zwecke der Besprechung vom Verleger erbeten.

P. Bunz, Joh. Ludwig Hager. Ein Lebensbild. Mit 3 Ansichten von Mühlhausen. Stuttgart 1897, Evang. Gesellschaft. 0,25 M.

Germanikus, Bebel im Lichte der Bibel. Der Socialismus und die Frau in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. 1. Teil. Leipzig 1898, Deichert. 2,60 M.

J. D., Fünfzig Jahre über dem Geheimnis Gottes. Selbstbiographie. Leipzig 1898, Deichert. 2,10 M.

K. Oskar Pfeifer, Mehr Aufsicht, mehr Sitte! Weckrufe und Winke zur Förderung der Jugend. Leipzig 1898, Wunderlich. 0,50 M.

Tischendorf und Marquard, Präparationen für den Unterricht in einfachen Fortbildungsschulen. 1. Teil: das erste Jahr. Leipzig 1898, Wunderlich. 2,40 M., geb. 2,80 M.
Oskar Wilsdorf, Eine Musterstätte des Volksschulgartens. Dresden und Leipzig 1897, Köhler. 0,50 M.
Hugo Herberholz, Lehrplan für gewerbliche Fortbildungsschulen. Hannover 1898, Meyer. 0,60 M.
Franz Mohaupt, Allerlei Hobelspäne aus meiner Werkstatt. Mit einer Vorrede von D. O. Willmann. Böhm.-Leipa 1897, Künstner. 1 fl.
O. Tecklenburg, Geschichte von Göttingen und Umgegend. Hannover 1897, Meyer. 0,50 M.
Joh. Claassen, Die Kräfte und die Elemente in Natur, Geist und Leben. Gütersloh 1897, Bertelsmann. 2,20 M.
Kübler und Mohs, Merkbuch für Physik und Chemie in gehobenen Volksschulen. 2. Aufl. Leipzig 1897, Selbstverlag.
Wiese, Lichtblau und Backhaus, Raumlehre für Lehrerseminare. 1. Teil: Flächenlehre. 2. Aufl. Breslau 1897, Hirt. Geb. 2,25 M.
Jul. Tischendorf, Präparationen für den geographischen Unterricht an Volksschulen. 3. Teil: Das deutsche Vaterland. (2. Abt.) 4. verm. Aufl. Leipzig 1898, Wunderlich. 1,80 M., geb. 2,20 M.
Prof. Dr. phil. O. Sommer, Kleine Erdkunde. Für Volks- und Bürgerschulen rc. 2. Aufl. Braunschweig 1897, Appelhans & Comp. 0,60 M.
F. Wulle, Landschaftskunde. Hülfsbuch für den vergleichend entwickelnden Geographie-Unterricht. 2. Teil: Europa und der Atlantische Ocean. 3. Teil: Deutsches Reich, Niederlande und Belgien. Halle a. S. 1897, Schroedel. Je 1,40 M.
H. Hoffmann, Deutsche Schreib- Lese-Fibel auf phonetischer Grundlage. Marburg 1897, Elwert. 0,50 M.
H. Hoffmann, Begleitwort zur deutschen Schreib-Lese-Fibel auf phonetischer Grundlage. Marburg 1897, Elwert. 0,20 M.
Lic. Hans Vollmer, Vom Unterricht in der Muttersprache. Zum Gedächtnis Phil. Wackernagels. Gütersloh 1897, Bertelsmann. 0,40 M.
A. Steger, Vierunddreißig Lebensbilder aus der deutschen Litteratur. Ein Lesebuch für den Litteraturunterricht an gehobenen Knaben- und Mädchenschulen. 2. Aufl. Halle a. S. 1897, Schroedel. 3 M.
G. Hotop, Lehrbuch der deutschen Litteratur. Für die Zwecke der Lehrerbildung. 2. Aufl. Halle a. S. 1897, Schroedel. 2,80 M.
Pfeifer, Steger und Wohlrabe, Fibel-Lesebuch für die zweite Lehrabteilung. Halle a. S. 1897, Schroedel.
Dr. O. Lehmann und K. Dorenwell, Deutsches Sprach- und Übungsbuch für die unteren und mittleren Klassen höherer Schulen. In 4 Heften. Heft 1: Sexta. Heft 2: Quinta. Hannover 1898, Meyer. Je 0,50 M.
Carl Krüger, Die Rundschrift. Vollständiger Lehrgang nach neuem System für den Schulgebrauch und zum Selbstunterricht. A. Lehrstoff. 1,60 M. B. Übungsheft I. 0,45 M. C. Übungsheft II. 0,45 M. Leipzig 1897, Pfeiffer.
A. Geyer, Neue Rechenfibel. 2. Aufl. Hannover 1898, Meyer. 0,25 M.
M. Vogel, Deutsches Schulliederbuch. Leipzig 1898, Hug & Comp. 0,60 M.
H. Meyer, Welchen Fehlern begegnet der Lehrer im Gesangunterricht, und wie beseitigt er dieselben? Hildesheim 1897, Helmke, 0,40 M.
R. Meister, Volksschul-Liederschatz. 2. Aufl. Halle a. S. Schroedel. 0,30 M.
E. J. Göbel, Geistliche Pilgerlieder mit Melodien. Auf der Heimreise gesungen. 2. Aufl. Breslau 1898, Dülfer. 1,60 M., geb. 2,40 M.
O. Sefferi, Neue rationelle Gesangschule für den Unterricht der Kinder. Revidiert von Prof. Dr. Arthur von Oettingen. Leipzig 1897, Zimmermann. 3 M.
F. Th. Cursch-Bühren, Des Kinderlebens Ernst und Scherz. Sechs Kinderchöre zur Aufführung in Schule und Haus. Ostern, Pfingsten, Erntefest, Reformationsfest, Weihnachten, Schulentlassung. Leipzig, Hug & Comp. Je 1,20 M. (Klavierauszug), Stimme 0,20 M., Text 0,10 M.
K. Halliz, Das Christkindlein. Kinderfestspiel. Leipzig, Hug & Comp. Klavier-Auszug 3 M., Stimme 0,40 M.
Joh. Pache, Ein Maienfest. Leipzig, Hug & Comp. Klavier-Auszug 3 M., Stimme 0,40 M.

Dr. Ludw. Gäbler, Schulrat Baunack in seinem Leben und Wirken für die Volksschule. 2. Teil: Sein Leben und Wirken von 1825—1876. Leipzig 1898, Dürr. 2,80 M.
J. G. Vogel, Melanchthon und der Volksschullehrer. Ansbach 1897, Brügel & Sohn.
Walther Wolff, Der Apostel Paulus. Ein Lebensbild. Gießen 1897, Ricker. 1,20 M.
Lic. theol. Dr. C. Thomas, Handbuch der Geschichte des Alten und Neuen Bundes. I. Geschichte des Alten Bundes. Ein Handbuch zum geschichtlichen Verständnis des Alten Testaments. Besonders für Lehrer. Magdeburg 1897, Bühling. 9 M.
Th. Ballien, Biblische Geschichte für Kinder. 25. Aufl. Berlin SW., Friedrichstraße 17, Selbstverlag. Geb. 1 M.
Karl Barthel, Die deutsche Nationallitteratur der Neuzeit. 10. Aufl., neu bearbeitet und fortgesetzt von Max Vorberg. In 7 Lieferungen. 1. Lieferung. Gütersloh 1897, Bertelsmann. 1,50 M.
Carstensen und Schulz, Lesebuch für das zweite Schuljahr. (Zweiter Teil der Fibel.) Braunschweig und Leipzig 1898, Wollermann. Geb. 0,60 M.
Herkenrath und Sjuts, Erzählungen aus der vaterländischen Geschichte. Für den ersten Geschichtsunterricht im Auftrage einer Düsseldorfer Lehrer-Konferenz bearbeitet. 9. Aufl. Düsseldorf 1898, Michels. 0,30 M.
W. Heinze, Die Geschichte für Lehrerseminare. Ein Hülfs- und Lesebuch. 3 Teile. 1. Teil: Das Altertum. Mit 5 Bildertafeln zur Kunstgeschichte. Hannover 1898, Meyer. 3 M., geb. 3,50 M.
Dr. Fritz Schultze, ordl. Prof. der Philosophie und der Pädagogik an der technischen Hochschule zu Dresden, Über geschlechtliche Sittlichkeit. Ein Vortrag, der Studentenschaft der K. Technischen Hochschule zu Dresden gehalten am 12. Mai 1897 und allen deutschen Studenten gewidmet. Leipzig 1897, Wallmann. 0,30 M.
Kinder-Glückwünsche. Eine Sammlung ausgewählter Festgedichtchen mit Originalbeiträgen von Ottilie Wildermuth. 19. Aufl. Leipzig, Dürr. 1,50 M.
Chr. H. Lüdicke, Chorlieder-Album. 1. Teil: 126 weltliche Gesänge. 2. Aufl. Braunschweig und Leipzig 1897, Wollermann. Geb. 1,40 M.
Fünfzig Kinderlieder von Hoffmann von Fallersleben. Nach Original- und bekannten Weisen mit Klavierbegleitung von Ernst Richter. 9. Stereotyp-Auflage. Leipzig 1898, Dürr. 1,50 M.
Karl Janes, Schönschnellschreiben, Runde und gotische Schrift in kurzer Zeit durch Selbstunterricht ohne Lehrer zu erlernen. Leipzig, Schimmelwitz. 1 M.
E. von Schenkendorf und Dr. med. F. A. Schmidt, Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele. 6. Jahrg. 1897. Leipzig 1897, Voigtländer.
H. Schiller und Th. Ziehen, Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der päd. Psychologie und Physiologie. Berlin 1897, Reuther & Reichard. Subskriptionspreis pro Band 7,50 M.
1. Band, 1. Heft: H. Schiller, Der Stundenplan. 1,50 M.
2. Heft: H. Gutsmann, Die praktische Anwendung der Sprachphysiologie beim ersten Leseunterricht 1,50 M.
3. Heft: Dr. Jul. Baumann, Über Willens- und Charakterbildung auf psychol. Grundlage. 0,80 M.
F. Godet, Das Leben Jesu vor seinem öffentlichen Auftreten. Aut. deutsche Ausgabe von M. Reineck. Hannover und Berlin 1898, Meyer. 0,50 M., geb. 1,50 M.
H. Keudel, 90 Abschnitte der heiligen Schrift für das Bibellesen in den oberen Klassen der Volks- und Mittelschule. Gera 1898, Hofmann. 2,80 M., geb. 3,30 M.
Dr. R. Lempe, Praktische Winke für die nicht länger mehr aufzuschiebende Revision des in den Volksschulen des Königreichs Sachsen eingeführten, religiösen Memorierstoffs. Leipzig 1896, Richter. 0,60 M.
Joh. Meyer, Die zweite Prüfung. Ein praktischer Wegweiser für die Vorbereitung zur zweiten Volksschullehrerprüfung. 2. Aufl. Gera 1897, Hofmann. 1,40 M.
H. Beringer, Lesebüchlein des Berliner Tierschutz-Vereins. Berlin, Königgrätzerstr. 108. 0,20 M., 50 Stück 5 M.
Julius Zähler, Karo und der Blinde. Mit 10 Bildern von Siegwald Dahl. Berlin, H. Beringer, Königgrätzerstr. 108. 0,10 M., 40 St. 3 M.
Anna Mayer-Bergwald, Unserer Vöglein Not. Ebenda.
Kalender des Berliner Tierschutz-Vereins für 1898. Ebenda. 0,10 M.
Herm. Müller-Bohn, Die Denkmäler Berlins. Ein kunstgeschichtlicher Führer für Einheimische und Fremde. Mit 46. Illustrationen. Steglitz-Berlin, Auerbach. 2 M.

Aug. Tecklenburg, Geschichte von Göttingen und Umgegend. Hannover 1897, Meyer. 0,50 M.

Prof. Dr. H. Löschhorn, Lehrbuch der Geschichte für Höhere Mädchenschulen nach den amtlichen Bestimmungen vom 31. Mai 1894. 1. Teil: Lebensbilder und Sagen. Hannover 1897, Meyer. 1,20 M.

Hüttmann, Jastram, Marten, Weltkunde. Leitfaden der Geographie, Geschichte, Naturgeschichte, Physik und Chemie für Mittelschulen. 17. Aufl. B. Hannover 1897, Helwing. 1,60 M.

J. G. Vogel. Hilfs- und Wiederholungsbuch für den Unterricht in der astronomischen Geographie an mittleren Lehranstalten. Erlangen und Leipzig 1897, Böhme. 1,40 M.

H. Harms-Dörnik, Die Hirten bei Bethlehem. Eine Weihnachtsaufführung für reifere Knaben oder Erwachsene. Braunschweig 1898, Wollermann 0,25 M.

Hugo Herberholz, Ausführlicher Lehrplan für mittlere und höhere Schulen. Hannover 1898, Meyer. 2,80 M.

Dr. phil. Wilhelm Sommerlad, Pädagogische Kernsprüche von Adolf Diesterweg. Frankfurt a. M. 1897, Diesterweg. 0,80 M.

Marie Klump, Lehrstoff für den Handarbeitsunterricht im Lehrerinnenseminar. Ebenda 1897. 0,50 M.

Karl Kehrbach, Texte und Forschungen zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Ländern deutscher Zunge. Im Auftrage der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte herausgegeben. I. A. Bömer, Die lateinischen Schülergespräche der Humanisten. Berlin 1897, Harrwitz Nachf. 2 M.

Th. Hauffe, Reg.- und Schulrat, Die Schulrevisionen. Handreichung für Schulaufsichtsbeamte. Berlin 1897, Reuther & Reichard. 1,60 M.

J. H. Albert Fricke, Handbuch des Katechismusunterrichts nach D. M. Luthers Katechismus, zugleich Buch der Beispiele. 2. Band. 2. Hauptstück. 3. Aufl. Hannover 1898, Meyer. 4 M., geb. 4,60 M.

Aug. Mühlhausen, Goethes Faust, I. und II. Teil, nach psychischen Einheiten für den Schulgebrauch zusammengezogen. Gera 1897, Hofmann. 0,40 M.

J. Kindervater, Das phonetische Princip im ersten Leseunterricht und Anleitung zum Gebrauche von Kindervaters Fibel. Braunschweig und Leipzig, 1898, Wollermann. 1 M.

Benedikt Widmann, Volksliederschule. Vereinfachte, rationelle Methode für den Volksschulgesangunterricht. 3 Hefte. Leipzig, Merseburger. 0,16 M., 0,24 M., 0,24 M.

Arnold Ohlert, Elementarbuch der englischen Sprache für höhere Mädchenschulen. Nach den Bestimmungen vom 31. Mai 1894. Hannover 1898, Meyer. 0,90 M., geb. 1,25 M.

A. Ohlert, Schulgrammatik der englischen Sprache für höhere Mädchenschulen. Nach den Bestimmungen vom 31. Mai 1894. Hannover 1898, Meyer. 1 M., geb. 1,40 M.

A. Ohlert, Methodische Anleitung für den englischen Unterricht an höheren Mädchenschulen. Nach den Bestimmungen vom 31. Mai 1894. Hannover 1898, Meyer. 0,30 M.

A. Ohlert, Englisches Lesebuch für die oberen Klassen der höheren Mädchenschulen. Nach den Bestimmungen vom 31. Mai 1894. Hannover 1898, Meyer. 2,40 M.

A. Ohlert, Englische Gedichte für die Oberstufe der höheren Mädchenschulen. Hannover 1898, Meyer. 0,70 M., geb. 1 M.

J. Pünjer, Lehr- und Lernbuch der französischen Sprache. 3. und 4. Aufl. 2. Teil. Hannover 1898, Meyer. 1,60 M., geb. 2 M.

Dr. R. Dammholz, Deutscher Übungsstoff zum 1. Teil von Ebner-Dammholz: Englisches Lehr- und Lesebuch. Hannover 1898, Meyer. Geb. 0,50 M.

Ed. Ackermann, Die häusliche Erziehung. 2. Aufl. Langensalza 1895, Beyer & Söhne. 2,50 M.

Elisabeth Altmann, Der Handarbeitsunterricht für Mädchen. Ebenda 1896. 1,20 M.

A. Atzerodt, Zwanzig dreistimmige Lieder. Zum Gebrauch in höheren und niederen Schulen. 2. Aufl. Ebenda 1896. 0,50 M.

Aus dem pädagogischen Universitätsseminar zu Jena. 7. Heft. Ebenda 1897. 3 M.

F. Ballauff, Zur Ursprünglichkeit des ästhetischen Urteils. Ebenda 1895. 0,30 M.

L. Baetgen, Der französische Unterricht. Ebenda 1896. 0,80 M.

G. Bauer, Die Gesundheitspflege in der Schule. Ein Vortrag. 2. Auflage. Ebenda 1897, 0,80 M.

L. Baumert, Schulgesänge. Eine Sammlung alter und neuer Lieder, für den Schulgebrauch. III. Heft. 5. Aufl. Ebenda 1895. 0,40 M.
O. W. Beyer, Zur Errichtung pädagogischer Lehrstühle an unsern Universitäten. Ebenda 1895. 1 M.
Dr. K. A. Schmid, Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit, bearbeitet in Gemeinschaft mit einer Anzahl von Gelehrten und Schulmännern. Fortgeführt von Georg Schmid, Dr. phil. 4. Bd. 2. Abt., 1. Lief. Stuttgart 1898, Cotta. 9 M.
Gustav Hecke, Systematisch-kritische Darstellung der Pädagogik John Lockes. Ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik und Philosophie. Gotha 1898, F. A. Perthes. 2,40 M.
E. Ackermann, Pädagogische Fragen. Nach den Grundsätzen der Herbartschen Schule. 2. Reihe, 2. Aufl. Dresden 1898, Beyl u. Kaemmerer. 2 M.
Giebe, Verordnungen., betreffend das Volksschulwesen sowie die Mittel- und die höhere Mädchenschule in Preußen. 5. vollst. neu bearb. Aufl. von Hildebrandt, Geh. Reg.- und Schulrat. Lief. 1 u. 2. Düsseldorf 1898, Schwann. In 15 Lief. zus. 12 M.
G. Kielhorn, Die Erziehung geistig zurückgebliebener Kinder in Hilfsschulen. Osterwieck (Harz) 1897, Zickfeldt.
O. Gramzow, Fr. Eduard Beneke als Vorläufer der pädagogischen Pathologie. Ein Gedenkblatt zum 100. Geburtstage des Philosophen. (IV. Heft der Beiträge zur Päd. Pathologie, herausgeg. von Arno Fuchs.) Gütersloh 1898, Bertelsmann. 1 M.
Verhandlungen der 30. allgem. schleswig-holst. Lehrerversammlung in Preetz im Juli 1897. Flensburg 1897, Westfalen. 1,80 M.
O. Hintz, Welche päd. Maßnahmen eignen sich für den Unterricht und Erziehung solcher Kinder, welche durch die Volksschule nicht genügende Förderung erfahren? Berlin C. 1898, Loewenthal. 0,60 M.
K. F. Walther, Allerlei Ratschläge für das Lehr- und Schulamt. Hannover 1898, Meyer. 1 M.
Fried. Schaefer, Schule und Arbeit. I. Wie erzieht die Schule zur Arbeitsfreudigkeit? II. Gegen den Handfertigkeitsunterricht in den Schulen. Leipzig, Kesselring. 1,20 M.
K. Henniger, Die Verbindung der Lehrfächer in der einkl. Volksschule. Hildesheim, Helmke. 0,75 M.
Sendler und Kobel, Übersichtliche Darstellung des Volkserziehungswesens der europäischen und außereuropäischen Kulturvölker. 1. Heft: Das schwedische Volksschulgesetz. Breslau 1898, Handel. 0,60 M.
Dr. Th. Klähr, Päd. Studien. 19. Jahrg., 1. Heft. Dresden 1898, Bleyl u. Kaemmerer. 6 Hefte 4 M.
F. Ehringhaus, Meine erste Stelle. Bielefeld, Helmich.
F. Hückmann, Was lehrt Diesterweg über die Berücksichtigung der Individualität? Ebenda. 0,40 M.
G. Schulze, Grundlinien zu einem Lebensbilde Jesu für die Oberstufe der Volksschule. Ebenda. 0,50 M.
Dr. Peter Meyer, Volksschule und moderne Lehrgelüste. Ebenda. 0,40 M.
Berthold Otto, Die Schulreform im 20. Jahrhundert. Vortrag, gehalten vor dem Landesverband Sachsen-Thüringen im deutschen Schriftstellerverband. Leipzig 1898, Jentzsch. Gratis.
Prof. Dr. W. Heinzelmann, Christentum und moderne Weltanschauung. Erfurt 1897, Villaret. 1,20 M.
H. Fr. Römpler, Vor und nach der Religionsstunde. Zur Verständigung über die evangelische Glaubens- und Sittenlehre. Plauen i. V. 1898, Kell. 6 M., gbd. 6,80 M.
J. H. Albert Fricke, Bibelkunde zugleich praktischer Kommentar zur Bibl. Geschichte. 3. Bd. Hannover 1898, Meyer. 4,60 M.
K. Haußleiter, Fürs Leben. Der Katechismus als Gabe für Konfirmanden und Konfirmierte. 2. Aufl. München 1898, Beck. Gebd. 0,60 M.
Oskar Pfennigsdorf, Praktisches Christentum im Rahmen des kleinen Katechismus Luthers. Ein Hilfsbuch für den religiösen Jugendunterricht in Kirche und Schule. 2. Teil: Zweites und drittes Hauptstück. Dessau 1898, Buchhandlg. des Evangl. Vereinshauses. 3,60 M.

---

Verantwortlicher Schriftleiter **G. von Rohden** in **Düsseldorf-Derendorf.**

# Evangelisches Schulblatt.

Juni 1898.


## I. Abteilung. Abhandlungen.

### Was lehren uns Klingenburg und seine Schulgemeinde?[1])

Von Rektor Horn in Orsoy.

Dörpfeld beginnt sein letztes Lebenswerk, „Das Fundamentstück", mit einer historischen Einleitung, mit der heimatlichen Schulgeschichte. Er sagt von diesem Eingangskapitel: „Daß das Schwergewicht des Buches nicht im Präludium, sondern in den Untersuchungen der sieben folgenden Kapitel liegt, wird der Leser sich schon selbst sagen." Wenn nun dies auch richtig sein wird, möchte ich dennoch dies Kapitel für das wirkungsvollste des Buches erklären. Die Thatsachen haben eine eigenartig überzeugende Macht, und wenn Hegel auch recht hat, daß die Geschichte nur das lehre, daß die zum Lernen Berufenen nichts aus ihr gelernt haben, so ist das doch nur für die wahr, die eben nichts lernen wollen. Eine ähnliche Macht liegt in solchen Lebensbildern wie das von Klingenburg und seiner Schulgemeinde. Sie nötigen uns zu der Beantwortung der Frage: Was lernst du nun aus mir?

Palleske hat sich wiederholt über die Eindrücke ausgesprochen, die er in Ickten empfangen. Er erzählt: „Als ich aus einer Sitzung des litterarischen Vereins von der Meisenburg nach Kettwig in der Gesellschaft einiger Vereinsmitglieder unter dem funkelnden Sternenhimmel zurückwanderte, war ich sehr schweigsam. Der Abend hatte mir zu denken gegeben." Vorher hatte er dem Icktener Schulhause einen Besuch gemacht; Klingenburg hatte er leider nicht angetroffen, dafür aber sich mit den Familiengliedern besprochen und die schriftlichen Ausarbeitungen einiger Vereinsmitglieder durchgesehen. Er sagt dann: „Als ich von den lieben Menschen und dem kleinen Stübchen schied, war mir's, als wenn ich in einem Heiligtum geweilt hätte."

Den vielen Kollegen, die den Meister an der Ruhr in der Zeit besucht haben, als er noch rüstig seines Amtes in und außer der Schule warten konnte, und die etwas von dem Pulsschlage des eigenartigen Lebens dort zu verspüren vermochten, denen wird der Besuch nicht minder zu denken gegeben haben, und auch sie werden mit dem Eindruck von dannen gegangen sein, daß sie etwas Bedeutsames, etwas Hohes und Großes gesehen hatten.

---

[1]) Vgl. Ev. Schulbl. 1897, Heft 7, S. 273 ff.

Das Bild, das ich von der eigenartigen Wirksamkeit meines heimgegangenen Freundes und von dem eigenartigen Leben in seiner Schulgemeinde zu zeichnen versucht habe, ist nur ein schwaches Bild und kann als solches nicht die unmittelbare Anschauung ersetzen. Wohl habe ich mit allem Fleiß objektiv zu zeichnen mich bemüht, habe auch meine Arbeit vor ihrer Veröffentlichung einer Reihe von sachkundigen Männern zur Begutachtung vorgelegt, sie um scharfe Kritik gebeten und mich so versichert, daß nichts in dem Bilde ist, was nicht der Wirklichkeit entspricht und ebenso kein wesentlicher Zug fehlt; aber auch so ist es höchstens ein richtiges Bild und sein Eindruck weit entfernt von dem Eindruck, den die Wirklichkeit zu machen imstande war. Wohl ist manches Bild wirkungsvoller als sein Gegenstand, und auch Klingenburg und seine Schulgemeinde ließen sich zu einem solchen Bilde verwerten, wenn die rechte Künstlerhand darüber käme; mir aber hat eine solche künstlerische Verwertung fern gelegen, einmal zähle ich nicht zu den Meistern in der schönen Litteratur, dann ging es mir nur darum, das Thun und Leben eines Lehrers und seiner Schulgemeinde zu schildern, die für alle Lehrer und Schulfreunde vorbildlich sein können. —

Aus den vielen Besprechungen, die meine kleine Schrift gefunden hat, habe ich zu meiner großen Freude ersehen, daß sie nicht vergeblich geschrieben ist. Namentlich hat es mich gefreut, daß der wirkliche Klingenburg es den Lesern und Recensenten angethan hat; auffallend ist mir gewesen, daß so wenige von der Icktener Gemeinde und überhaupt von der Bedeutung der Schulgemeinde sprechen, und das hat mich auf einen Mangel in meinem Bilde aufmerksam gemacht, den ich allerdings von vornherein gefühlt, dem ich aber nicht abzuhelfen in der Lage war. Ich hätte auch den Herrn M., den langjährigen treuen Schulvorsteher und Freund Klingenburgs und einige der Hauptmitarbeiter in der Gemeinde Ickten ebenso deutlich wie Klingenburg vor das geistige Auge der Leser stellen müssen. Dies fehlt an dem Bilde der Schulgemeinde, und damit fehlt ein wichtiger Anreiz für die glücklicherweise noch immer vorhandenen vielen Schulfreunde, es dem Herrn M. und seinen Freunden gleich zu thun in der Sorge für die rechte Gestaltung und Pflege ihrer Schule und in der Arbeit für das Wohl ihrer Gemeinde. Herr Pastor Klingenburg könnte ein sehr dankenswertes Werk thun, wenn er uns ein anschauliches Bild des Herrn M. liefern und durch Skizzen aus dem alten Freundeskreise vermehren wollte.

Wenn wir nun auch ein ungleich vollkommneres Bild des Icktener Lebens vor uns hätten, so würden wir doch immer zunächst erkennen: So hoch Klingenburg und seine Gemeinde auch standen, nicht besondere Verhältnisse und Gaben waren es, die sie so hoch erhoben. Und das macht ihr Bild so lehrreich.

Was ist denn nun diese Lehre?

Von Kollegen habe ich wohl die Antwort gehört: „Was Klingenburg in

seiner Gemeinde gewirkt hat, ist sehr schön und gut, aber so etwas geht bei uns nicht." Bei ihnen läuft also die Antwort auf das einfache Wörtlein „nichts" hinaus. Nun ist es ja gewiß, daß sich die Wirksamkeit keines Menschen kopieren läßt; zu der Wirksamkeit Klingenburgs gehört eben genau dieser Mann, es gehören dazu gerade diese Freunde und Helfer in der Gemeinde, die dortigen Verhältnisse, die ihm gewordenen Anregungen ꝛc. Denken wir uns andere Personen und Verhältnisse in das Bild, alsobald muß auch die Gesamtwirkung eine veränderte werden. Wer nur kopieren kann, lernt überhaupt nichts; wer lernen will, der muß den Geist zu erfassen suchen, d. h. hier, der muß das unter den zufälligen Formen pulsierende wesentliche Leben zu verstehen suchen; wenn ihm dies gelungen ist, und er zu ähnlichem Leben sich entschlossen hat, dann kann er erst an die Frage treten, wie dies nach Maßgabe seiner Individualität und der Eigenart des ihm zugewiesenen Wirkungskreises geschehen kann. Wer so lernfähig kommt, der wird finden, daß in Ickten nicht nur viel zu lernen war, sondern daß auch viel von dem Gelernten überall zu verwerten ist.

Eine zweite Antwort, die in manchem Betracht nicht viel besser ist als die eben angeführte, ist die: Das Icktener Lebensbild ist eine beredte Apologie für die Schulgemeinde; es zeigt uns, wie sehr Dörpfeld im Recht war, wenn er immer wieder auf die Bedeutung und Unentbehrlichkeit der rechten Schulgemeinde hinwies. Aber wie sollen wir wieder zu rechten Schulgemeinden kommen? Die Schulgeschichte geht ganz andere Wege; schade ist's, aber wie will man's ändern? Hätte ich eine Schulgemeinde, nur in etwa ähnlich der Icktener, würde ich gern Klingenburg nacheifern; aber ich habe sie nicht und so kann ich nichts thun.

Zunächst also dieselbe Lernunfähigkeit. Denn: Wenn die rechte Schulgemeinde so notwendig ist, warum bezeugt ihr dies dann nicht immer wieder und für jedermann verständlich? Warum geht denn die Schulgeschichte so unerwünschte Wege? Sind nicht die Pfarrer (die Präsides der Schulvorstände) und Lehrer schuld, daß es mit den Schulgemeinden immer mehr abwärts gegangen, und zwar dadurch, daß sie deren Wert nicht recht erkannten und infolgedessen sie auch nicht zu pflegen und zu schützen verstanden? Unter den gegebenen Verhältnissen die alte Schulgemeinde wieder zu gewinnen, dazu giebt es keinen besseren und sichereren Weg, als wenn jeder Lehrer in seinem Wirkungskreise Leben entzündet, das die Wiedereinrichtung der Schulgemeinde als der ihm entsprechenden äußern Lebensform gebieterisch fordert.

Was uns bei Klingenburg zunächst bedeutsam erscheint, ist seine Persönlichkeit. In seiner äußern Erscheinung, in seinem Benehmen, in seinem Reden und Thun war er stets derselbe; ein feiner Takt gab ihm Freiheit der Bewegung, in welchem Kreise er sich auch bewegen mochte, und bot ihm zugleich Bewahrung und Schutz gegen Unschönes oder auch nur Zweifelhaftes. Er weilte gern in frohem Kreise und liebte heitern Scherz; aber auch hier achtete er genau die

ihm gezogenen Grenzen. Ich kann mir von ihm nicht denken, daß er sich je um eine bessere Stelle beworben hätte oder überhaupt der Erlangung eines persönlichen Vorteils nachgegangen wäre. Er leistete viel in seiner Schule; als ihm aber einst zugemutet wurde, den ganzen Heidelberger Katechismus memorieren zu lassen, erklärte er bestimmt und bescheiden: Das kann ich nicht; mehr als 40 Fragen darf ich meinen Kindern zu lernen nicht zumuten.

Wie für die Wirksamkeit Klingenburgs seine charaktervolle Persönlichkeit als unerläßliche Voraussetzung erscheint, so ist eine ähnliche Persönlichkeit Voraussetzung eines jeden erziehlichen Wirkens wie überhaupt einer rechten Einwirkung von Mensch auf Mensch.

Bei der Persönlichkeit kommt es wohl besonders auf zweierlei an: 1. auf eine bestimmte, feste Lebensanschauung und die daraus sich ergebende Überzeugung von Recht und Pflicht, und 2. auf die Bereitschaft, mit seinem ganzen Thun und Sein für diese Überzeugung jederzeit einzutreten. Nach beiden Seiten hin bezeichnet der Begriff Persönlichkeit ein Ideal; so gewiß wir in dieser Zeitlichkeit nie dahin kommen werden, Zweck und Ziel unsers Lebens vollkommen zu erfassen, ebenso gewiß wird unser Eintreten für das als pflichtmäßig Erkannte durch viel Fallen und Aufstehen geschehen und auch im besten Falle viel zu wünschen lassen, wenn auch weniger für den Zuschauer, so doch umsomehr für uns selbst.

Unsere Zeitverhältnisse machen es uns recht schwer, eine Persönlichkeit zu werden. Wer dächte nicht im Blick auf unser in der Sorge um das Detail zerrissenes Leben mit einer gewissen Trauer an den ägyptischen Priester, der zugleich Arzt, Lehrer, Künstler und Priester in einer Person war? Man braucht nicht an die Extremsten, z. B. die Materialisten und ihre Lebensanschauung zu denken; in demselben Kreise, z. B. unter den Theologen, wird die Frage nach des Menschen Sein und Zweck so verschieden beantwortet, daß man, je mehr man fragt, um so ratloser dasteht vor des Lebens Rätsel. Eine verstandesgemäße Lösung desselben scheint immer schwerer zu werden.

Der sel. Prof. Hülsmann sagte gern: Die sittlichen Wahrheiten sind die gewissesten. Unsere Zeit hat auch hinter diesen Ausspruch ihr Fragezeichen gesetzt. Nun ist es gewiß gut, daß auch die sittlichen Probleme genau untersucht werden, denn auch sie stehen in Beziehungen zu den verschiedensten Seiten des Lebens, und die Klarstellung dieser Beziehungen kann zuletzt nur förderlich sein für sie. Aber wir sollten uns durch diese Untersuchungen nicht irre machen lassen am Festhalten an der alten Wahrheit, daß der Mensch schon durch seine natürliche Gegebenheit auf die Befolgung des Sittlichen gewiesen ist. Wenn Hebel sagt: „Und führt zum Kreuzweg dich die Spur und weißt du nicht den rechten Pfad, so frage beim Gewissen an, es kann ja Deutsch, ihm folge nur," so spricht er

eine Wahrheit aus, die unabhängig ist von den Ergebnissen der Untersuchung nach dem Wesen des Gewissens.

Je schwieriger es uns die Zeitverhältnisse machen, zu einer auch verstandesgemäß wohl begründeten Lebensanschauung zu kommen, umsomehr sollten wir uns gedrungen fühlen, gegenüber dem Schwankenden, dem mit jedem Fortschritt sich neu gestaltenden Intellektuellen das Sittliche zum Kern- und Ausgangspunkt zu machen, wohnt ihm doch schon nach seiner Natur der höhere Adel inne. Eine Überzeugung müssen wir gewinnen, die uns heilig ist; in deren Festhalten können wir dann sehen, was wir von dem uns Gebotenen uns aneignen können und was wir verwerfen und uns fern halten müssen.

Auch die Bereitschaft, für unsere Überzeugung, für Pflicht und Recht mit unserm ganzen Sein und Thun einzutreten, bleibt ein Ideal. Jeder lebt wohl gern in Ruhe und Frieden, aber die Persönlichkeit muß anstoßen, und zwar umsomehr, als sie ist, was sie sein soll. Das ist wohl immer so gewesen, aber die Rahmen unserer Zeit scheinen ganz besonders schlecht für sie zu passen; für die bequem sich Fügenden, sich Schickenden scheinen sie gemacht. Da sind zunächst die verfluchten Rücksichten, Rücksichten auf die Gesellschaft, den guten Ton, auf äußeren Nutzen und Schaden, auf das sogenannte Vorwärtskommen. Wie viel Verderben richten die Sorge um Gesellschaftsfähigkeit, das Mitlaufen in dem großen Strom des Modernen, das Sichverkaufen an die Partei, das falsche Trachten nach Anerkennung, die Stellenjagd auch unter uns Lehrern an? „Wie könnt ihr glauben, die ihr Ruhm voneinander nehmet, und den Ruhm vor dem alleinigen Gott suchet ihr nicht?" (Joh. 5, 44.)

Bald ist es die Feigheit, die uns verdirbt, bald die Rücksicht auf den äußern Nutzen und Schaden, bald die Bequemlichkeit und Faulheit. Der Prof. Hülsmann war anfangs der siebziger Jahre ein leiblich so gebrochener Mann, daß er keinen längeren Satz in einem Zuge niederschreiben konnte und doch schrieb er in wenigen Tagen Abhandlungen von 24 und mehr Druckseiten für unser Schulblatt. Eine solche Abhandlung beschloß er 1871 mit den Worten: „Bonn in der ersten Hälfte des August, in den Tagen, wo die Seele die Empfindungen, die sie bestürmen, kaum zu tragen vermag, die Empfindungen des Jubels und des Dankes für all das Große und Herrliche, was uns Gott zu erleben die Gnade schenkt." (Vgl. Ev. Schulbl. 1871, S. 226.) So empfand und jubelte ein Mann, der sich wie ein Kind mußte heben und tragen lassen. Und dieser Mann war nicht nur einer der fleißigsten Mitarbeiter unsers Schulblattes, er lieferte auch philosophischen und theologischen Zeitschriften geschätzte Artikel. Dazu kommt noch, daß er sich auch sonst stets zu helfen bereit finden ließ, wer auch immer bei ihm Rat und Hilfe suchend bei ihm anklopfen mochte. So vertrieb er in seinem großen Freundeskreise für einen ohne Schuld außer Brot gekommenen alten Förster Blumentische und verhalf einer gebildeten

deutschen Dame, die in Bordeaux früh zur Witwe geworden war und mittellos dastand, zu einer einträglichen Weinagentur. Man staunt über Friedr. Perthes, als er mit gebrochenem Bein einen ganzen Tag unter seinen konskribierten Hamburger Freunden zur Flucht helfend umhereilte, aber die ungebrochene Empfänglichkeit, Schaffenslust und Hilfsbereitschaft des so schwer kranken Hülsmann steht doch ungleich höher. Solche Männer zeigen uns, was wir könnten, wenn wir nur recht wollten. „Wo ein Wille ist, ist ein Weg."

Wer Goethe kennt und dann Hamann liest, der kann sich billig fragen, was den klaren Goethe mag veranlaßt haben, die Autorschrift des dunkeln Hamann so hoch zu stellen. Als Goethe auf seiner italienischen Reise die Schriften des Joh. Bapt. Vico kennen gelernt und darin, wie er sagt, auf ernste Betrachtungen des Überlieferten und des Lebens gegründete sibyllinische Weissagungen des Guten und Rechten, das einst kommen soll, gefunden hatte, sagte er: „Es ist gar schön, wenn ein Volk solch einen Ältervater besitzt; den Deutschen wird einst Hamann ein ähnlicher Codex werden." Was ihn so zu Hamann hingezogen, das sagt er in Wahrheit und Dichtung mit den Worten: „Das Princip, auf welches die sämtlichen Äußerungen Hamanns sich zurückführen lassen, ist dieses: „Alles, was der Mensch zu leisten unternimmt, es werde nun durch That oder Wort oder sonst hervorgebracht, muß aus sämtlichen vereinigten Kräften entspringen, alles Vereinzelte ist verwerflich." Es wäre über dieses tiefsinnige Wort vieles zu sagen. Indem ich die Interessierten auf Hamanns Schriften verweise, will ich hier nur noch bemerken, daß das Hamannsche Princip den Kern der Frage nach dem Wesen der Persönlichkeit trifft, und ist es wohl mit dem Sinne des Schriftwortes übereinstimmend: Was nicht aus dem Glauben kommt, ist Sünde; denn wenn all unser Thun und Leben aus sämtlichen vereinten Kräften entspringen soll, so müssen diese Kräfte in dem Centrum des Lebens, dem religiös-sittlichen Kern ihren Zusammenschluß finden; aus ihm heraus muß der Mensch leben.

Klingenburg war ein tief religiöser Mann. Wie die Himmel erzählen von der Ehre Gottes und der Gerechte nach Ps. 1 von dem Gesetz des Herrn redet Tag und Nacht, also durch sein gesamtes Sein, sein Thun und Leben, so war auch Klingenburg ein trefflicher Apologet. Daß er auch Worte verleihen konnte dem, was er lebte, das bewies er in seinem Hause, in der Schule und an den Krankenbetten, das beweist auch der von mir mitgeteilte Brief. (Eine Lehrerin antwortete auf die Frage, was ihr denn in dem Bilde Klingenburgs am besten gefallen habe mit gutem Recht, daß es der Brief sei.) Für gewöhnlich aber redete Klingenburg nicht von religiösen Dingen. Wie gern er auch das werdende und wachsende religiöse Leben förderte, so wußte er doch auch, daß es leicht ist, hier durch direkte Einwirkung zu schädigen und daß Stille not thut. Lästig geworden ist er sicher niemandem mit seinem religiösen Zuspruche.

In der Besprechung meiner Broschüre ist wohl bemerkt worden, daß Klingenburg in seiner Wirksamkeit in religiöser Beziehung wohl ein anderer gewesen wäre, wenn er einige Jahrzehnte später gelebt und die Ergebnisse der neueren Theologie kennen gelernt hätte. Die Bemerkung ist wichtig, insofern sie andeutet, daß, wie überhaupt so besonders auch die religiöse Wahrhaftigkeit eine unerläßliche Vorbedingung erfolgreichen Wirkens ist. Daneben aber muß ich gestehen, daß ich mich freue, daß Klingenburg nicht auf einem andern religiösen Standpunkte gestanden hat; setzt doch die von ihm geübte seelsorgerische Thätigkeit Übereinstimmung mit dem Glaubensstande seiner Gemeindeglieder voraus.

Klingenburg brachte seine religiöse Stellung mit aus dem Elternhause. Nicht alle jungen Lehrer sind in so glücklicher Lage. Bei der Vorbereitung auf das Lehramt kann ihnen wohl gezeigt werden, wie sie die religiösen Stoffe zu behandeln haben, aber die rechte innere Stellung dazu ist nicht so leicht erworben. Nur zu vieles ist vorhanden, was ihnen diesen Erwerb recht schwer macht. Ob die gesicherten Resultate der neueren theologischen Wissenschaft wesentliche Änderungen der religiösen Anschauung notwendig machen, kann ich nicht beurteilen; es scheint mir aber nicht. Als eine besonders verhängnisvolle Folge des innerkirchlichen Streites erscheint es mir, daß man eine Scheidung zwischen Theologie und Religion nicht recht mehr glaubt zugestehen zu können und die Theologie sich immer anspruchsvoller vordrängt. Der Jesus der Evangelien zieht wohl jeden Wahrheitsuchenden mit mächtigen Armen zu sich; er erscheint so echt menschlich und zugleich doch so hoch über allen, so innig fühlend mit den Mühseligen und Beladenen und doch auch so einig und verbunden mit dem Vater, so geheimnisvoll und doch so klar; wer wollte es nicht gern mit ihm wagen? Die Christologie kann sich dieses Reizes nicht rühmen; leicht aber können ihre begrifflichen Fixierungen Widerspruch und Zweifel erwecken und der religiösen Entwicklung schaden. Die Objekte des religiösen Lebens wollen intuitiv durch den ganzen Menschen erfaßt sein; ob sich das so Erworbene und Erlebte begrifflich genau fassen läßt, kann billig fraglich erscheinen; jedenfalls aber läßt sich die begriffliche Verarbeitung wohl scheiden von ihrem Objekt, dem Erworbenen und Erlebten. Es geht uns um die Pflege des religiösen Lebens; dabei ist es nicht förderlich, wenn das intuitiv Gewonnene zu früh auf den Boden des Intellektuellen herabgezogen wird. Prof. Hülsmann war ein theologisch liberaler Mann, und doch stand und steht er bei allen seinen Schülern in hohen Ehren. Ich kenne pietistische und liberale Pastoren, die gleich dankbar sein gedenken; wer seine Theologie nicht teilen kann, der freut sich doch seines religiösen Lebens. So erweist sich die Scheidung auch für die Verständigung unter theologisch verschieden Gerichteten wertvoll.

Ich leugne nicht die Selbständigkeit der Ethik, aber ihr bester und unersetzlicher Bundesgenosse ist die Religion; mit ihr fehlt der Persönlichkeit das

beste. Oft ist in Bezug auf das religiöse Leben auf die Bedeutung der gliedlichen Handreichung hingewiesen. Der Hauptmann Cornelius muß Petrus rufen lassen; Saul erhält auf die Frage: Was willst du, das ich thun soll? die Antwort, daß Ananias es ihm sagen werde. In den Biographieen religiös bedeutender Menschen wie in der Geschichte des religiösen Lebens in einzelnen Gegenden läßt sich fast überall persönliche Vermittlung sowohl bei dem ersten Erwachen als bei der weiteren Entwicklung dieses Lebens nachweisen. Höchst interessant ist z. B. von Gottfr. Arnold der Einfluß geschildert, den ein Begharde auf Joh. Tauler ausübte. So sind nicht ohne Grund manche Historiker zu der Überzeugung gekommen, daß bei allem religiösen Leben eine persönliche Einwirkung Voraussetzung sei und ohne eine solche es nicht zustande komme. Jedenfalls ist die Persönlichkeit nicht nur bei der Weckung und Pflege des religiösen Lebens, sondern überhaupt für die Gewinnung einer menschenwürdigen Lebensauffassung der in ihrem Bereich Stehenden von der größten Bedeutung. „Worte lehren, Beispiele ziehen," sagt schon ein alter Spruch und mahnt damit kräftigst den Erzieher, stets eingedenk zu sein, wie groß die Bedeutung seiner Persönlichkeit für seinen Beruf ist. „Not measures but men."

Als vor 90 Jahren die preußischen Eleven zu Pestalozzi gesandt wurden, gab ihnen Geheimrat Süvern eine kurze Instruktion mit auf den Weg. In derselben heißt es: „Nicht eben das Mechanische der Methode sollen Sie dort erlernen, das könnten Sie auch anderswo und lohnte der Kosten fürwahr nicht. Auch das soll nicht Ihr Höchstes sein, die äußere Schale derselben durchbrochen zu haben und in ihren Geist und innersten Kern gedrungen zu sein, bloß der Geschicklichkeit zum Unterrichten halber. Nein, erwärmen sollen Sie sich an dem heiligen Feuer, das in dem Busen glüht des Mannes der Kraft und der Liebe, dessen erreichtes Werk noch immer unter dem geblieben ist, was er ursprünglich wollte, was, nach allem zu urteilen, die eigentliche Idee seines Lebens war und wovon die Methode nur als schwacher Ausfluß, nur als Niederschlag erscheint." Treffliche Mahnung für die Eleven; nicht mit der Erfassung der Pestalozzischen Methode, auch nicht mit dem Verständnis ihrer innern Begründung sollen sie sich begnügen, sondern begeistern lassen sollen sie sich von Pestalozzis Sein, Leben und Streben, damit sie hineintragen können diese Begeisterung in die heimischen Kreise.

Wer Klingenburgs vorsichtigen Lebenswandel nur aus der Rücksicht auf seine Gemeindeglieder sich erklärt, der hat ihn nicht verstanden. Gewiß hat er manches unterlassen nur aus Rücksicht auf seine Gemeinde. Auch der Apostel Paulus ist den Juden ein Jude, den Griechen ein Grieche gewesen und hat sich bemüht, den Schwachen keinen Anstoß zu geben. Daß Klingenburg so vorsichtig lebte, hatte doch einen höheren Grund.

Wohl jeder Lehrer scheut sich, vor den Augen seiner Schüler etwas zu

thun, des er sich schämen müßte, er erinnert sich, daß die Kleinen scharfe Augen haben, daß sie manches entdecken, was nicht grade offen daliegt; er weiß, daß er es mit seiner Schularbeit, mit dem Verkehr mit Eltern und Schülern, soweit es das Amt angeht, ernst nehmen muß: und doch neigen wir so leicht zu einem Fehler, der all unser Mühen um persönlichen Einfluß zu nichte machen muß; wir scheiden zwischen unserm amtlichen und privaten Thun und Leben in verkehrter Weise; wir meinen, wie wir unser Leben in und mit unserer Familie führen, wo und wie wir unsere Erholung suchen, was wir privatim lesen oder sonst treiben, wie wir uns zu den politischen, kirchlichen, socialen und andern Fragen des öffentlichen Lebens stellen, das seien Dinge, die unser Amt nicht angehen. Ich halte allerdings dafür, daß die Behörden der Schule und dem Lehrerstande keinen sonderlichen Dienst thun, wenn sie das Privatleben der Lehrer zu beaufsichtigen und zu beeinflussen unternehmen, schon aus dem einfachen Grunde, weil ihnen dazu die ausreichenden Mittel fehlen und die Inspektoren erst wieder Pfleger werden müßten. Daß öffentliches Ärgernis gesühnt werden muß, versteht sich von selbst. Wenn nun aber ein Lehrer behauptet, daß sein Privatleben, solange er es unanstößig führe, nur ihn angehe, so ist das doch ein grober Irrtum. Hat er nicht als gewissenhafter Lehrer seine ganze Persönlichkeit einzusetzen für seinen Beruf, und ist die Privatperson etwa eine zweite neben der amtlichen? Ist nicht das private Leben, da er hier seiner innersten Neigung gemäß sich ergeht, sich ausgestaltet, von entscheidender Wichtigkeit für das Werden und Wesen seiner Persönlichkeit? Bestimmt so nicht das private Leben auch das amtliche Sein? Wirkt weiter die Persönlichkeit nur durch das, was man grade von ihr sieht und hört, oder wirkt nicht vielmehr in jeder ihrer Kundgebungen das gesamte Sein, von dem sie getragen wird?

Der Philosoph Schelling erzählt, daß er als kleiner Knabe den Pfarrer Hahn gesehen und mit unverstandener Ehrfurcht zu ihm aufgeschaut habe; das erste Gedicht, deren er in seinem Leben nicht viele gemacht, sei auf dessen Tod gewesen. Berührt hat er sich kaum mit Hahn; es war wohl wesentlich die Nachwirkung des ersten Eindrucks. Den Einfluß der Persönlichkeit wissenschaftlich genau darzulegen, wird wohl ein Problem für alle Zeiten bleiben; wer aber glaubt, er könne mit einer von der privaten unabhängigen Amtspersönlichkeit auskommen, der begeht dieselbe Dummheit wie ein Schauspieler, der kunstgemäß den Cäsar zu spielen vermag und sich darum auch für einen Cäsar hält. Wenn solche schauspielernde Persönlichkeiten gelegentlich doch anscheinend Großes zu leisten vermögen, so ist es nicht die Persönlichkeit, sondern das Raffinement ihrer Maßregeln, das solches bewirkt. Wie viel die Leistungen wert sind, tritt gleich zu Tage, wenn man nach Herbarts Rat die Niederschläge untersucht. Martin Boos, der Freund Goßners, hat viele schwere Zeiten durchzukämpfen gehabt, er ist aber wohl nie trauriger gewesen, als da er nach seinem Verlassen der bayrischen

Heimat, wo er dem Drucke seiner Gegner hatte weichen müssen, in Sayn nicht das wirken konnte, was ihm in seiner Heimat zu wirken vergönnt gewesen war; er suchte den Grund dafür in sich. — —

Wie die Persönlichkeit Klingenburgs, so ist auch seine Berufserfassung und Amtsführung höchst lehrreich.

Die Bedeutung der Schulgemeinde sieht er darin, daß die in ihr vorhandenen erziehlichen Kräfte nicht nur für sich zur Geltung kommen, sondern daß sie voneinander wissen, sich gegenseitig unterstützen, dadurch wachsen, den Gemeindeorganismus beleben, und, wie es in einem gesunden Organismus natürlich ist, zu einer einheitlichen Wirkung kommen. Die Schule ist ihm ein Erziehungsfaktor neben andern; auch für die Erreichung ihrer Sonderzwecke bedarf sie der Hilfe und Unterstützung der Genossen in ihrer Arbeit; das Gesamt-Erziehungsergebnis hängt ab von dem Maß der Treue und Einigkeit in der Arbeit aller Verpflichteten.[1])

Diese Berufsauffassung Klingenburgs übte zunächst ihren Einfluß auf die Schularbeit.

---

[1]) Dörpfeld hat im „Fundamentstück" am Schlusse des ersten Abschnittes: „Die heimatliche Schulgeschichte" die Ergebnisse seiner geschichtlichen Rückschau in einigen Merksätzen zur vorläufigen Orientierung zusammengefaßt. Unter diesen Sätzen handelt einer von der erziehlichen Bedeutung der Schulgemeinde-Institution für die Bevölkerung wie für den Lehrerstand. Das Leben in der Icktener Gemeinde bildet eine beredte Illustration zu dem dort Gesagten.

Indem ich den vierten Merksatz hier mitteile, möchte ich die Leser ersuchen, einmal festzustellen, wie weit sich der Dörpfeldsche Merksatz auch aus dem Icktener Lebensbild ergiebt.

4. Die Schulgemeinde-Institution übt einen vielseitig erziehlichen Einfluß aus — beides, auf die Bevölkerung selbst wie auf den Lehrerstand, und wirkt dadurch auch wieder fördernd auf die amtliche, sociale und ökonomische Stellung des letzteren ein.

a) Sie belebt in den Familien das Interesse für die Schulbildung und ihre Anstalten;
   sie regt in ihnen den freien Opfersinn an und wendet ihn der Schule zu;
   sie stärkt in ihnen das Bewußtsein des Familienrechts und der Mündigkeit;
   sie fördert das Geschick zur Selbstverwaltung; und endlich:
   sie ermöglicht und befördert ein gedeihliches Zusammenwirken von Schule und Haus.

b) Sie sichert dem Schulamte die benötigte und ihm gebührende Achtung;
   sie wirkt nachhaltig fördernd auf die berufliche Tüchtigkeit, persönliche Ehrenhaftigkeit, standesgemäße Haltung, Besonnenheit und innere Selbständigkeit des Lehrerstandes;
   sie verhilft demselben, so weit es in ihrer Macht steht, zu den ihm gebührenden Amts- und Standesrechten; und endlich:
   sie trägt in mehrfacher Weise zur Verbesserung seiner ökonomischen Lage bei.

Wie das alles auch der Schule in allen ihren Aufgaben zu gute kommen muß, sagt sich von selbst.

Er wählt die Unterrichtsstoffe aus unter Berücksichtigung der in der Gemeinde vorhandenen Interessen und Bedürfnisse. Über das, was in der Schule behandelt wird, werden die Eltern durch die monatlichen Heftaufzeichnungen in Bekanntschaft erhalten; über Führung und Fleiß ihrer Kinder erhalten sie auf demselben Wege fortgehend Mitteilung; über besondere Vorkommnisse werden sie umgehend unterrichtet. Ein reger persönlicher Verkehr mit den Familien erleichtert es, die Beziehungen zwischen Schule und Haus zu beleben und das Gefühl für die Gemeinsamkeit in dem Werk der Erziehung zu pflegen.

Die Berücksichtigung der volkstümlichen Interessen bei der Stoffauswahl ist ungleich bedeutsamer, als dies auf den ersten Blick scheint.

Sehen wir zunächst, wie die Stoffauswahl für gewöhnlich zustande kommt.

Die Unterrichtsgegenstände sind der Volksschule unter einer gewissen Notwendigkeit erwachsen. Die Bedürfnisse und Interessen des öffentlichen Lebens haben dem Lesen, Schreiben, Rechnen, der Religion, dem Singen &c. ihre Stelle im Lehrplan verschafft; die Theorie des Lehrplans hat ihre relative Bedeutung festgestellt, auch wohl im Interesse der Vollständigkeit der Bildung diesem und jenem Gegenstande die Schulthür geöffnet. Statt nun bei der Festsetzung des einzelnen Lehrplans auch weiter den lokalen Bedürfnissen und Interessen zu folgen, werden sorgfältige Untersuchungen darüber angestellt, was aus den verschiedenen Gebieten nach Maßgabe der für sie vorhandenen Zeit für die verschiedenen Lebensalter als das Passendste sollte zur Behandlung kommen. Rücksicht wird dabei genommen auf das aus den anschließenden Gebieten Auszuwählende und dahin gestrebt, daß der gesamte Unterrichtsstoff eine in sich wohl abgerundete, in seinen einzelnen Teilen sich gegenseitig ergänzende und fördernde höhere Einheit bildet.

So kann, allgemein betrachtet, ein anscheinend ganz vorzüglicher Lehrplan gewonnen werden; und doch fehlt ihm das Wichtigste.

Man hat oft darauf gewiesen, daß das Kind in den ersten Lebensjahren in seiner geistigen Entwicklung Fortschritte macht, wie sie im reiferen Alter nicht in Jahrzehnten gemacht werden. Mit Recht erklärt man diesen schnellen Bildungsfortschritt vornehmlich aus der Eigenart des Lebensalters. Man sollte aber auch den Einfluß in Rechnung bringen, den das Haus und der Lebenskreis ausüben, in dem das Kind heranwächst. Durch unzählige Bande fühlt sich das Kind mit seinen ersten Lehrmeistern verbunden. Es weiß und fühlt sich in völliger Abhängigkeit von seinen Eltern, es ist sich aber auch ihrer Liebe und Opferwilligkeit bewußt, und so begegnet es auch seinerseits ihnen mit einer Hingebung und einem Vertrauen, wie keinem andern Menschen. Welcher Lehrmeister könnte sich eines gleichen Einflusses rühmen? Jedenfalls ist eine Konkurrenz nur möglich unter Voraussetzung eines noch genaueren Eingehens auf die kindliche Individualität und einer noch hingebenderen Pflege derselben.

Die Schule kann sich nicht rühmen, daß sie zu dieser Konkurrenz ausgerüstet wäre, und so bleibt ihr nichts übrig, als abzulassen von dem Bemühen, einen eigenen Vorstellungskreis und eine darauf gegründete Lebensanschauung in dem Kinde zu erzielen und sich anzuschließen den mächtigeren Erziehungsfaktoren und bei diesen dahin zu wirken, daß sie mit ihr ihren Einfluß in möglichst idealer Weise ausüben. Es genügt nicht, daß die Schule anknüpfend und verwertend das aus dem heimischen Lebenskreise Erworbene benutzt, sie muß auch ihre Unterrichtsstoffe den Bedürfnissen und Interessen dieses Kreises entsprechend auswählen. Es wird sich dabei gewiß oft herausstellen, daß die volkstümlichen Stoffe, allgemein betrachtet, nicht die besten sind; und doch sind sie auch dann vorzuziehen. „Das Beste ist der Feind des Guten.“

Vor einer Reihe von Jahren habe ich mich mit verschiedenen Kollegen bemüht, festzustellen, welche Pflanzen in unserer Gegend im Volke allgemeiner beachtet und bekannt sind. Einen für das Naturleben besonders interessierten und tüchtigen Kollegen ersuchte ich, bei denjenigen unter seinen Schülern, die nahe vor dem Abgange standen, genau nachzuforschen, was aus dem botanischen Schulunterrichte haften geblieben sei. Es stellte sich heraus, daß es die Stoffe waren, die auch im Volke ein Interesse gefunden hatten, daß aber sehr wenig geblieben war von dem, dem das volkstümliche Interesse fehlte, mochte es auch noch so sorgfältig behandelt sein.

Die isolierte Schule, d. h. die Schule, die selbständig einen Vorstellungskreis, eine Lebensanschauung glaubt erzielen zu sollen, richtet in der Seele des Kindes eine besondere Kammer ein, die das Kind aufschließt, wenn es zur Schule wandert, vielleicht auch erst, wenn der Lehrer eintritt, und die es sich freut zuschließen zu können, wenn am Nachmittag die Schule geschlossen wird. Mag diese Kammer während der Schulzeit noch so wohnlich aussehen, sie wird zur Rumpelkammer, sobald die Schuljahre zu Ende sind. Dies und jenes, was auch fernerhin brauchbar erscheint, wird zu geeigneter Verwendung herausgeholt; der größte Teil des Inhalts aber bleibt dem Verderben und Vergessen preisgegeben.

Ich habe viele Schulen des In- und Auslandes gesehen und dabei immer gefunden, daß ihre Bedeutung in geradem Verhältnisse stand zu der mehr oder weniger innigen Beziehung, die sie zu den anderen Erziehungsfaktoren unterhielten. Klingenburgs Schularbeit hat ihr schönstes Ehrenzeugnis erhalten dadurch, daß sie nicht nur den litterarischen Verein als ihre Frucht zeitigte, sondern es auch den irgend darnach situierten Schülern als Ehrensache erscheinen ließ, bald nach ihrer Entlassung dem Vereine beizutreten. So etwas bringt keine isolierte Schule fertig.

Nun sagt man, daß ein solches Sich-Anschließen der Schule an Familie und Gemeinde doch nur möglich sei, wo diese von einem guten Geiste beseelt seien, wenn deren erzieherische Thätigkeit einer idealeren Auffassung nicht geradezu widersprächen.

Die Klage über die häusliche Erziehung ist eine alte, dazu läßt sich nicht leugnen, daß sie unter dem Einfluß unserer gesellschaftlichen Verhältnisse in den letzten Jahrzehnten leider vielfach an Bedeutung zugenommen hat. Doch wenn hier ein schwerer Schade vorliegt, so liegt nicht minder auch ein schweres Versäumnis vor. Was hat man denn gethan, dem Verderben zu wehren? Unter allen Mitteln, das sittliche Bewußtsein in der Familie zu beleben und zu kräftigen, ist das nächstliegende, sie aufzurufen zu ernstlicher Mitarbeit für das Wohl ihrer Kinder. Selbst gesunkene Eltern wünschen nicht, daß ihre Kinder werden, wie sie sind. Statt nun ernstlich für eine öffentliche Erziehung einzutreten und damit auch den Eltern ein wesentliches Mittel der Selbsterziehung zu geben, begnügt man sich damit, das Übel zu beklagen und sich und die Seinen in möglichster Entfernung von ihm zu halten.

Es sind viel mehr gute Elemente in unserem Volke vorhanden, als es scheint. Schon Herbart hat darauf hingewiesen, daß eine Volksmasse leicht schlechter erscheint, als sie ist; die entschlossenen schlechten Elemente drängen sich in den Vordergrund, reißen die minder entschlossenen mit sich fort und geben dem Ganzen ihr Gepräge. Die Lehrer, welche ihre Schüler aus den als besonders schlimm berufenen Stadtteilen erhalten, machen häufig die Erfahrung, daß die Kinder ihnen durch Folgsamkeit, Aufmerksamkeit, Lerneifer und andere gute Eigenschaften viele Freude machen; die Eltern müssen also doch ganz andere sein als sie scheinen. Wenn dennoch die Jugend vielfach den Eindruck völliger Verwilderung und Roheit macht, so ist das nur eine Folge davon, daß die übelsten Elemente ihr ungestört haben ihren Charakter aufprägen können, vielfach sehr zum Leidwesen der Eltern und gegen die innere Zustimmung mancher der beteiligten Kinder. Das Bild würde sogleich ein anderes werden, wenn wir eine öffentliche Erziehung hätten.

Wie überall, so wird es auch in Ickten an üblen Elementen nicht gefehlt haben; aber die guten waren auf dem Plan, gaben der Gemeinde ihr Gepräge und bestimmten so auch die andern. Viel besser würde es allenthalben stehen, wenn die Gutgesinnten mehr Vertrauen zu der Macht der Wahrheit hätten und wenn sie die Wahrheit ohne Ansehen der Person verträten. Was heißt es denn, wenn der Herr der Stadt Sodom vergeben will um 10 Gerechter willen, wenn Jesus seine Freunde das Salz der Erde, das Licht der Welt nennt? Und geschieht nicht der Wahrheit vielfach dadurch Abbruch, daß man in den untern Kreisen tadelt und straft, was in den höhern ungestört hingeht?

Daß die allgemeinen Lehrpläne der isolierten Schule für ihre Stoffe nicht das rechte Interesse der Kinder finden können, ist ihr schlimmster Fehler. Dazu kommt, daß sie die strebsamen Lehrer in sehr bedenklicher Weise hemmen. Als für weite Kreise geltende Pläne müssen sie sich auf das allen Erreichbare beschränken und enthalten so keineswegs das beste. Hierzu nur ein Beispiel.

Unter den verschiedenen Methoden, die Kleinen lesen zu lehren, ist die Normalwortmethode wohl die beste. Soll für diesen Unterricht dem Lehrer eine handliche Fibel zum allgemeinen Gebrauch geboten werden, so steht die niederrheinische wohl ebenbürtig neben den andern. Wenn ich aber als Lehrer der Unterstufe die neu eintretenden Schüler ansehe, mich befrage, was die kleinen Leute bisher bewegt hat, welche Interessen sie mitbringen, wenn ich gewillt bin, ihr wirkliches Leben zu fördern und zu pflegen und nicht einen gesonderten Schulinteressenkreis aufkommen zu lassen, so wird mir schwerlich in den Sinn kommen, mit den Kindern Besprechungen über ei, leim, maus, eule, leine, same, schaf u. s. w. anzustellen, um sie an diesen Wörtern lesen zu lehren. Einmal liegen diese Stoffe nicht in dem Interessenkreise des Kindes, dann bilden sie auch nichts Zusammenhängendes. Warum wählt man nicht aus dem Interessenkreise des Kindes Märchen, Fabeln, Erzählungen, Bilder für die ersten Besprechungen und gewinnt aus diesen Normalwörter wie an, vor, wir, nun, bei, da, ich, die zugleich den Vorzug haben, daß sie richtig geschrieben sind? Das Kind merkt sie in kleinen Sätzen und interessiert sich für sie, weil es sich für das Märchen, das Bild interessiert. Es möchte gern selbst schöne Märchen lesen können und sieht hier einen Weg, zu diesem Können zu gelangen. Es steht in der Hand des Lehrers, bei demselben Stoffe länger zu verweilen, neue Seiten an demselben zu besprechen und so das Kind an die ihm fehlende Sammlung seiner Gedanken zu gewöhnen, gewonnene Eindrücke zu vertiefen und ungesucht neue passende Normalwörter, Lese- und Schreibstoffe zu bekommen.[1]) Das Wichtigste dabei ist, daß die Schule nicht einen ge-

[1]) Ich möchte nicht unterlassen, an dieser Stelle auf eine sehr dankenswerte Schrift v. F. Hollkamm hinzuweisen: „Präparationen für den Schreibleseunterricht im 1. und 2. Schuljahre.“ (Altenburg, Pierer 1898. Preis 1,60 Mk., vergl. die Selbstanzeige im Ev. Schulbl, 4. Heft S. 179.)

Nachdem der Verfasser in dem Vorwort erzählt hat, wie er zu der Schrift gekommen, behandelt er in dem I., dem theoretischen Teile folgende 6 Punkte: 1. Stellung des Schreiblesens im Lehrplane der Elementarklasse. 2. Was lehrt die Entwicklungsgeschichte der Leselehrmethode. 3. Die Normalwortmethode, ihre Mängel und ihre Fortbildung. 4. Auswahl und Anordnung des Unterrichtsstoffes für das Schreiblesen. 5. Das Lehrverfahren im Schreibleseunterrichte. 6. Winke für den Schreibleseunterricht in der einfachen Landschule (S. 1—48). Der II., praktische Teil bringt die Präparationen für den Schreibleseunterricht im 1. Schuljahre (S. 48—112); der Anhang (S. 113—124) bespricht den Schreibleseunterricht im 2. Schuljahre.

Dreierlei ist mir an dem Buche besonders angenehm entgegengetreten. 1. ist es für Lehrer und **Eltern** geschrieben. Der Verfasser sagt, daß ihn der Gedanke an die Eltern und die noch ungeübten Lehrer veranlaßt habe, die Präparationen ausführlich, also nicht bloß skizziert zu bieten. Ich glaube, daß der Verfasser es der Rücksicht auf die Eltern nicht zu geringem Teile verdankt, daß er den ersten Lese- und Schreibunterricht so glücklich hat in das wirkliche Kindesleben hineinstellen und vor dem Kalten und Fremden, was ihm so leicht anhaftet, hat bewahren können. 2. Giebt der Verfasser an der Hand der Geschichte dieses Unterrichts, sowie der Psychologie eine sehr sorgfältige

sonderten Gedankenkreis pflegt, sondern in dem Kreise bleibt, in dem das Kind auch außer der Schule lebt, diesen pflegt und bereichert.

Daß die allgemeinen Lehrpläne auch das Interesse der Lehrer an ihrer Arbeit schädigen müssen, liegt auf der Hand. Wer könnte sich für eine Arbeit warm interessieren, die keinen rechten Erfolg haben kann? Kommen nun gar die vielstufigen Systeme hinzu, die die genaueste Beachtung des bis ins Einzelnste gehenden Lehrplanes notwendig machen und damit die freie Bewegung völlig ausschließen, so ist es nur zu verwundern, daß die Lehrer für eine so genau bestimmte Arbeit, die so wenig den individuellen Verhältnissen gerecht zu werden erlaubt, noch irgend ein Interesse haben. Daß sie auch unter solchen Verhältnissen ihre Pflicht thun, versteht sich für gewissenhafte Männer von selbst, aber sie thun sie mit Seufzen. Sie fragen sich: Warum schafft man Schulverhältnisse, die so wenig ihrem Zweck entsprechen, die statt die Schul- und Erziehungsarbeit zu fördern und zu erleichtern, sie erschweren und in falsche Bahnen bringen?

Bis zum Jahre 1854 gab es kaum ins Einzelne gehende bindende Bestimmungen für den Volksschulunterricht. Vom Ministertische wurde es vor 50 Jahren wohl noch ausgesprochen, daß das innere Leben der Schule betreffende Anordnungen nicht wohl getroffen werden könnten wegen der Zugehörigkeit der Schule zu Familie und Gemeinde. Wie es in der Natur der Sache liegt, sind seit 1854 die Bestimmungen über den Unterricht nicht nur immer mehr in das Detail gegangen, sondern auch allgemeiner, d. h. für immer größere Bezirke maßgebend geworden. Dementsprechend tritt auch in den Schulbüchern die Rücksicht auf die lokalen und landschaftlichen Interessen immer mehr zurück.

So thöricht und undankbar es auch wäre, die großen Verdienste des Staates um die Volksschule nicht voll und ganz anerkennen zu wollen, so ist doch nicht zu verkennen, daß die isolierte Stellung, in die die Schule mehr und mehr kommt, alle Schulfreunde bedenklich machen muß. Gewiß ist die Isolierung nicht gewollt. Sie wäre sicherlich vermieden, wenn der Schulherr auch über die übrigen Er-

Untersuchung der wichtigsten Schwierigkeiten, die dieser Unterricht zu überwinden hat, und zeigt, wie dies geschehen kann. Er weist nach, daß keine der bisher üblichen Methoden, von der Buchstabiermethode an, umsonst dagewesen und jede ihren Erfolg gehabt habe, der verwertet sein will und der Psychologie entsprechend beurteilt und verwertet werden muß. Wie sehr z. der Schreiblesеunterricht vom Verfasser auch seiner Aufgabe entsprechend in den Vordergrund geschoben ist, so nimmt er doch in dem ganzen Schulunterrichte eine sehr bescheidene Stelle ein. Er schließt sich nicht nur ganz dem Kindesleben und dem Sachunterrichte an, sondern muß sich auch mit wenigen Minuten des Tages begnügen. „Der Unterricht entnimmt seine Normalwörter den ihm übergeordneten Fächern oder dem Kindesleben, so daß er stets mit bekannten Stoffen operiert." (S. 26.) „Daß ein Unterricht von einer kleinen Viertelstunde täglich für unser Fach nicht ausreicht, leuchtet auf den ersten Blick ein. Es muß vielmehr ergänzend hinzutreten: 1. Die Unterstützung durch Helfer und Lehrschüler in der Schule, 2. durch Geschwister und Eltern außer der Schule." (Es ist hier die einklassige Landschule gedacht.)

ziehungsfaktoren hätte gebieten und sie mit der Schule zu zusammenstimmenden Maßnahmen veranlassen können; sie wäre auch vermieden, wenn Familie, Kirche ꝛc. über Schuleinrichtung und Lehrplan wären gehört worden. Was alles schuld ist, daß letzteres nicht geschehen und auch vorerst nicht geschehen wird, kann hier nicht erörtert werden. Für jeden rechten Lehrer liegt aber die Verpflichtung vor, mit allem Ernst dahin zu streben, die Isolierung zu überwinden und lebendige Fühlung zu unterhalten namentlich mit Familie und Kirche.

Die Schule kann nichts weniger entbehren als Volkstümlichkeit. Die isolierte Schule aber wird den Leuten stets mehr lästig als lieb sein. In Stoys Encyklopädie der Pädagogik (1. Aufl. S. 208) findet sich dafür folgendes beredte Beispiel:

„Napoleon I. hatte die Idee, welche er seit langer Zeit mit sich herumgetragen, im Jahre 1806 verwirklicht und unter dem Namen „kaiserliche Universität" eine Korporation gebildet, welche mit dem öffentlichen Unterrichte und mit der Erziehung im ganzen Reiche ausschließlich beauftragt war. Der Unterricht war Monopol dieser sogenannten Universität und da deren Glieder ganz und gar vom Staatsoberhaupte abhängig waren, Monopol des Staates geworden. Die Nachfolger, die Bourbonen, begriffen und erhielten das Princip, und sobald die Universität Versuche zu eigener freier Bewegung machte, warf man neue Fesseln über dieselbe, bald durch Einsetzung einer königlichen Unterrichtskommission an der Stelle des Grandmaître (1815), bald durch Ernennung des Ministers des öffentlichen Unterrichts und der geistlichen Angelegenheiten zum Grandmaître (1824). Nun fragt man billig auch hier nach der Wirksamkeit dieses allmächtigen Schulregiments. Die Geschichte hat sehr klare und zuverlässige Antworten zu bieten."

„Als der wohlmeinende Guizot im Jahre 1833 einen energischen Versuch zur Verbreitung und Verbesserung des Primärunterrichtes machte, ließ er offizielle Erkundigungen über die Erfolge der bisherigen Maßregeln anstellen. Man traut seinen Augen kaum, wenn man den Bericht des Oberinspektors Lorain liest: „Sie thäten weit besser, uns Geld für unsere Wege zu bringen," sagte die eine Gemeinde. „Wir wollen die Schule um keinen Preis, auch wenn man uns die Bücher gratis giebt," die andere, „Wir brauchen Winzer, nicht Bücherleser," eine dritte und so fort. Eine unerhörte, ja kaum begreifliche Teilnahmlosigkeit, ja Feindseligkeit trat dem Gouvernement entgegen. Und das waren die Erfolge von der Thätigkeit einer bis ins kleine wohleingerichteten seit dreißig Jahren arbeitenden Schulmaschine! So spricht die Geschichte laut genug."

Bei Stoy finden sich auch Belege dafür, daß diese Erscheinung nicht bloß französisch ist. Daß es bei uns zu jener Zeit durchweg besser stand, lag daran, daß mehr Bildungsbedürfnis vorhanden war und daß die Schule an manchen Orten aus diesem Bedürfnis erwuchs. Daß wir aber auch jetzt noch alle Veranlassung haben, das Interesse für die Schule im Volke zu pflegen, das beweisen

die Schulversäumnisse, die Schwierigkeiten bei Beschaffung der Schulbücher und sonstigen Lehrmittel, das Verhalten mancher Eltern gegen den Lehrer und dessen Anordnungen, namentlich auch die Geschichte der Fortbildungsschule.

In Ickten verstand sich die Fortbildung ganz von selbst. Wie die Familien die Arbeit Klingenburgs von dem Eintritt ihrer Kinder in die Schule an durch die ganze Schulzeit hindurch mit ihrem Interesse begleiteten und sie gern nach allen Seiten unterstützten, da die Schule ja nur wollte, was sie auch wollten, so war ihnen auch die Fortbildung nach der Schulzeit selbstverständlich.

Die Schwierigkeiten, mit denen die Lehrer der Fortbildungsschulen zu kämpfen haben, entspringen wesentlich aus dem Grunde, daß weder bei den Schülern, noch bei den Eltern und Lehrmeistern ein rechtes Verständnis vorhanden ist für die Bedeutung dieser Veranstaltung. Eine Thorheit ist es, wenn jemand meint, durch noch so eingehende Auseinandersetzungen dieses Verständnis schaffen zu können. Lebt in den über die Jugend bestimmenden Kreisen kein wenigstens in etwa kräftiges Interesse für das, was die Fortbildungsschule betreibt, so wird es immer an der nötigen Unterstützung aus diesen Kreisen fehlen. Die Jugend wird dem Drang zur Ungebundenheit folgen und gegen alle vorgebrachten Gründe sich sagen: daß es ohne Fortbildungsschule geht, sehen wir ja an unsern Vätern und Lehrmeistern, wir wollen das Leben genießen. Ob mit gesetzlichen Mitteln hiergegen viel zu gewinnen wäre, erscheint mir sehr zweifelhaft.

Daß unsere Volksschule nicht die rechte Stellung im Volke gefunden hat, zeigt sich auch sehr deutlich in der fast allgemein vorhandenen Gleichgültigkeit gegen ihre Entlassungszeugnisse. Es ist bekannt, daß der Besitz des Berechtigungs-Zeugnisses für den einjährigen Militärdienst nicht immer einen großen Geist anzeigt; wie hoch aber wird dieser Besitz nicht bloß gesellschaftlich, sondern auch für den Eintritt in die verschiedenen Berufe gewertet? Wer aber fragt den sich für eine Lehrlingsstelle anbietenden Volksschüler nach seinem Schulzeugnisse? Ist das nicht ein deutliches Zeugnis dafür, daß man die Arbeit seiner Lehrer nicht für das Leben, sondern nur für die Schule geschehen hält? In Ickten hat man die Schulentlassungszeugnisse anders gewertet.

Dörpfeld hat oft gemahnt, wir sollten doch dafür sorgen, daß die Schulentlassungszeugnisse Wertpapiere würden. Wer die Mahnung befolgen will, wird damit anfangen müssen, den Sinn des alten Spruches zu erforschen: Non scholae sed vitae discimus. Wie viel die Mahnung bedeutet, habe ich seinerzeit in einer größeren westfälischen Stadt erfahren. Der Direktor einer großen Maschinenfabrik, die sehr viele Lehrlinge ausbildete, wurde bewogen, auf die Schulzeugnisse besonders zu achten. Er that mehr, ging mit einem Maschinenmeister in die Fortbildungsschule, ließ sich die Arbeiten seiner Lehrlinge vorlegen, und die beiden Herren schenkten dem besten Schüler nicht nur ein wertvolles Reißzeug, sondern richteten auch dessen Lehre so ein, daß er eine möglichst vielseitige Ausbildung erhielt.

Dann ließ sich der Direktor über Schulbesuch und Betragen seiner Lehrlinge wöchentlich kurze Mitteilungen machen, und wer sich etwas zu schulden kommen ließ, wurde sofort entlassen. Die Einrichtung hat sich vorzüglich bewährt und sich auch für die Haltung der andern Fortbildungsschüler sehr vorteilhaft erwiesen.

Solche Fabrikdirektoren hat man leider nicht überall. So wertvoll sie aber auch sind, noch wertvoller ist es, wenn in der Gemeinde ein allgemeines tragendes Interesse vorhanden ist, wie dies Klingenburg zu erwecken gelang. Daß dies nicht überall möglich ist, entbindet nicht von der Verpflichtung, es wenigstens anzubahnen; mag dann der dritte, vierte Nachfolger ernten, was seine Vorgänger gesät und gepflegt haben. Als vor wenigen Jahrzehnten die Franzosen Anstalt machten, unsere Volksschule auch bei sich einzuführen, sagte mir Dörpfeld: „Die Franzosen thun, als wenn sich eine Volksschule dekretieren ließe, die will erwachsen. Unsere Volksschule und ihr Lehrerstand beruhen auf einer jahrhundertealten Tradition; ohne sie wären wir auch nicht, was wir sind. Auch für die rechte Verbindung zwischen Schule und Haus gilt es, treu zu pflegen das Vorhandene, ein unscheinbares Band nach dem andern zu knüpfen, nichts Dienliches gering zu achten und Geduld zu üben. — Eine rechte Fortführung der Schularbeit über die Entlassung hinaus ist nur möglich, wo die Schule sich dienend der Familienerziehung angeschlossen und dadurch Vertrauen erworben hat, wo weiter die besten in der Gemeinde den Mut haben, für das als wahr und gut Erkannte nicht nur in ihrer Familie, sondern auch im öffentlichen Leben einzutreten, wo sie gemeinsam für die Pflege und Förderung des Guten einstehen.

Eine Förderung der verschiedenen Seiten des Lebens in der Gemeinde kann nur von unten auf geschehen. Unsere Vereine für die verschiedenen guten Zwecke haben fast alle den Fehler, daß sie des rechten Bodens ermangeln. Das ist in Ickten anders. Dort sind die Vereine naturgemäß aus dem Leben in Familie und Gemeinde erwachsen; ihre Mitglieder sind im Vereine keine andern als in ihrem Hause, und wie hier Zucht und gute Sitte herrscht, so üben sie Selbstzucht auch in den Vereinen. Da diese Vereine auch die gute Eigenschaft haben, daß sie ein volles gesundes Leben voraussetzen, so werden sie zu einer wesentlichen Ergänzung der Erziehungsgemeinde, die für die jugendlichen Glieder zu einer trefflichen Gelegenheit wird, ihre Schulbildung fortzuführen und zu ergänzen.

Dörpfeld sagte oft, in jedem Schulbezirke müsse ein Verein bestehen, durch den höhere Interessen in das Volk gebracht werden könnten. Er selbst hat viele Jahre ernstlich für die Jünglingsvereinssache gearbeitet. Solch einen Verein hielt er auch deshalb so wertvoll, weil er Gelegenheit bietet, in der Gemeinde auch das Interesse für die Schule zu beleben. Soll dieses geschehen, so muß allerdings der Lehrer sich auch in den Vereinen stets bewußt sein, wer er ist und wofür er zu leben hat. Das moderne Vereinsleben wird dadurch manchem Lehrer zum Fluch, daß er dadurch, statt Förderung für Person und Amt zu erhalten,

nur oberflächlicher und daran gewöhnt wird, in seinem amtlichen und außeramtlichen Sein einen bedenklichen Gegensatz erwachsen zu lassen.

Klingenburg war stets derselbe, mochte er seine Schularbeit verrichten, in den Familien verkehren oder in den Vereinen thätig sein. Weil es ihm selbstverständlich war, daß er das Wohl seiner Schüler bestens zu fördern suchte sowohl nach der Schulzeit wie während derselben, so war es auch für die Familien selbstverständlich, daß sie ihn als zu sich gehörend ansahen, seinen Rat gern hörten und befolgten, mochte es sich um die Erziehung der jüngern Kinder oder um einen Entschluß für das fernere Geschick der älteren handeln; nicht minder selbstverständlich war es, daß er in den Vereinen für seine Erziehungs- und Schulwünsche stets offenes Gehör und bereite Hülfe fand.

Für die Gründung des Icktener litterarischen Vereins ist auch die Schulbibliothek bedeutsam geworden.

Die Bedeutung der Schulbibliotheken liegt wohl hauptsächlich darin, daß sie dazu helfen können, ein unmittelbares höheres Interesse zu kräftigen und zu pflegen. Bei der Klingenburgschen Einrichtung erscheinen mir zwei Umstände von besonderer Bedeutung. Erstens richtet Klingenburg seine Schulbibliothek ein, um gute Lektüre nicht nur in die Hand der Kinder, sondern ins Haus zu bringen. Es wurde über den Inhalt der entliehenen Bücher in den Familien gesprochen, die Kinder sahen, daß auch den älteren Familiengliedern die Bücher bedeutsam waren, schätzten sie höher, lernten berichten und wurden vor dem Viellesen bewahrt. Zweitens nahm er im Schulunterricht fleißig Bezug auf die freie Lektüre, half so die Schüler einführen in dieselbe und reizte, ja nötigte zu fleißigem Gebrauch.

Noch auf seinem Sterbebette hat Klingenburg seine Freunde ermahnt, doch ja für die Erhaltung des litterarischen Vereins, des Pflegers höherer Interessen, zu sorgen.

Die Mahnung: „Suchet der Stadt, der Gemeinde Bestes," gilt namentlich auch uns Lehrern. Da darf uns nichts Menschliches fremd sein; wir müssen Interesse haben für die geringsten und für die höchsten Dinge und zu ihrer Förderung bereit sein. Aber das dürfen wir nie vergessen, daß das Geschick der Einzelnen und der Völker abhängt von ihrer Stellung zu den idealen Fragen. Was idealen Sinn im Volke zu pflegen geeignet ist, verdient darum die höchste Sorgfalt und steht hoch auch über dem, was den höchsten zeitlichen Nutzen zu bringen verspricht.

Klingenburg war Lehrer einer einklassigen Schule, und es ist nicht fraglich, daß dieser Umstand ihm sowohl die volle Entfaltung seines persönlichen Einflusses, als die weitgehende Berücksichtigung der Individualität der einzelnen Schüler, der Bedürfnisse und Interessen seiner Gemeine und die Pflege des innigen Verkehrs mit den Familien ermöglicht hat. Ist so sein Lebensbild eine beredte Veranschaulichung der Vorzüge dieser Schuleinrichtung, so ist es nicht minder ein

ernster Hinweis darauf, daß die Schuleinrichtung nie eine solche werden darf, die die Ausübung des besten Teils der Schulerziehung zur Unmöglichkeit macht, und das thut die isolierte Schule und zwar um so mehr, je mehr die Zahl der Klassen wächst. Mit ihr wächst die Schwierigkeit der erziehlichen Einwirkung wie des Verkehrs mit den Eltern. In der einstufigen Klasse kann von Berücksichtigung der Individualität kaum noch die Rede sein.

Man sagt wohl, der Lehrer der vielklassigen Schule hätte nicht mehr Schüler wie der der ein- und wenigklassigen, behalte auch seine Schüler oft drei und mehr Jahre, könne sich also den Kindern und deren Eltern ebenso gut widmen wie dieser. Man vergißt nur, daß sich die Kinder der einzelnen Klassen nur für die Schulzeit aus der großen Schülerzahl herauslösen lassen, und daß sich der einzelne Lehrer bei jeder Maßnahme für seine Schüler, sobald sie über das Schulzimmer hinausgeht, auf die Mitwirkung seiner Kollegen angewiesen sieht. Woher soll das echt schulmeisterliche Interesse für das Wohl der Kinder auch über die Schulräume und die Schulzeit hinaus kommen, wenn die Kinder in der vielhundertköpfigen Masse verschwinden? Je weniger der Lehrer imstande ist, sich mit ganzer Persönlichkeit dem Berufe zu widmen, je schwächer muß der schulmeisterliche Sinn werden. Je eingehender die Lehrpläne werden, desto weniger Raum lassen sie für die Befolgung der pädagogischen Einsicht und die Entfaltung der individuellen Persönlichkeit. Wozu pädagogische Studien machen, wenn kein Raum da ist, sie zu verwerten?

Es ist ein charakteristiches Zeichen der Zeit, daß die achtklassige Schule gegen die sechzehnklassige verteidigt wird, als wenn die achtklassige nicht alle wesentlichen Mängel der vielklassigen Schulen schon hätte, und daß die achtklassige Schule schon anfängt, aufs Land zu ziehen und zwar in Gemeinden, die ganz besondere Veranlassung hätten, die Beziehungen zwischen Haus, Kirche und Schule sorgfältigst zu pflegen. Die wenigklassigen Schulen haben die Jugend nicht vor der Verwilderung schützen können, nun soll es die achtklassige thun. Unfaßbar aber ist mir, daß es Kollegen giebt, die die Leitung eines Schulsystems für um so ehrenvoller halten, je mehr Klassen es hat. Gewiß erfordert jede Klasse mehr ein erhöhtes Geschick der Leitung des Ganzen, macht aber auch die Arbeit mehr zu einer äußerlichen. Der Verkehr mit den Kollegen beschränkt sich auf die Inspektion und amtliche Konferenzen, und die Eltern sehen die Schulleiter nur in der Amtsstube.

Auch die wissenschaftliche Pädagogik ist nicht ohne Schuld an der Überschätzung der großen Schulsysteme. In Anspruch genommen durch die Ergebnisse der fleißigen Forschung auf physiologischem und psychologischem Gebiete hat sie sich gewöhnt, bei ihren Vorschlägen für den Volksschulunterricht wesentlich nur die Altersstufen in Betracht zu ziehen. Wenn sie nun auch die Berücksichtigung der Eigenart, die das Kind von der Familie und seiner Zugehörigkeit zu einer be-

stimmten Volksgruppe empfängt, mit Recht der speziellen Erwägung überlassen darf, so hätte sie doch bestimmt darauf hinweisen müssen, daß es hier etwas zu erwägen giebt. Daß dies nicht immer bestimmt und kräftig genug geschehen, hat zur Folge, daß die Schule so eingerichtet wird, als ob es bei Auswahl und Behandlung der unterrichtlichen Stoffe rc. lediglich auf das Lebensalter ankomme. Wäre der Entwickelungsstand des Kindes wesentlich nur abhängig von seinem Lebensalter, so würde die Schule mit einstufigen Klassen die beste sein.

Lehrreich ist es auch, Klingenburg nach seiner Stellung zu den Kollegen zu betrachten.

Er gehörte einem Kreise von Kollegen an, die sich in der herzlichsten Weise zugethan waren, nicht nur Freude und Leid mit einander teilten, sondern es auch mit der gegenseitigen Förderung ernst nahmen. Als einer aus diesem Kreise über der Verfolgung anderer guter Zwecke es an dem rechten Fleiß in seiner Schule zeitweilig fehlen ließ, hat ihn Klingenburg ernstlich an seine Pflicht erinnert und nicht geruht, bis der Freund seiner Schule wieder war, was er ihr sein mußte.

Von nah und fern kamen Kollegen, bekannte und unbekannte, um von seiner Schulmeisterschaft zu lernen. Bereitwilligst ließ er sie dem Unterrichte beiwohnen, besprach mit ihnen seine Stoffauswahl und Lehrweise und beherbergte sie ohne Murmeln in seinem gastlichen Hause. So hatten die Besucher nicht weniger Gelegenheit, von der anmutenden Häuslichkeit, als von dem Meister in der Schule und der Bescheidenheit, mit der er über sein Wirken sprach, zu lernen.

Einer besonderen Erwähnung verdient noch die Weise, wie Klingenburg sich zu den Konferenzen stellte.

Besonders lagen ihm die Versammlungen des Vereins evangelischer Lehrer und Schulfreunde am Herzen, aber auch den amtlichen Bezirkskonferenzen widmete er sein Interesse. Er fehlte nur bei dringendsten Abhaltungen, lieferte manches Referat, kam, aus Achtung vor der Versammlung und namentlich dem Referenten, stets sorgfältig präpariert, auch wenn er nicht zu referieren hatte. Er behandelte mit einem Wort die Konferenz als Veranstaltung zur Förderung der Mitglieder und zwar nicht nur in ihrer Berufsthätigkeit, sondern auch in ihrem kollegialischen Sinn.

Der Verkehr in den Kreisen der ältern Kollegen hat mich immer durch seine Wärme eigenartig angemutet, und ich möchte es den einzelnen Lesern überlassen, zu erwägen, ob wir nicht Grund haben, der Pflege des echt schulmeisterlichen und amtsbrüderlichen Sinnes eine größere Aufmerksamkeit zuzuwenden. Es ist nicht genug, äußere Standesinteressen kräftig zu vertreten, viel wesentlicher ist die Hebung des Standes durch Förderung der Würde und Tüchtigkeit seiner Glieder. Es ist nicht recht, Kollegen in ihrem Berufe oder auch in ihrem Privatleben bedenkliche Wege wandeln zu lassen, ohne mit allem Ernst zu versuchen, sie in bessere Geleise zu bringen. Zu den Konferenzen sollten wir uns in Klingenburg-

scher Weise verhalten, indem wir nicht nur bereitwilligst Referate übernehmen und uns sorgfältig auf die Besprechung vorbereiten, sondern auch durch wohlwollendes Eingehen auf das von dem Referenten und den Rednern Gebotene die Freudigkeit zur Mitarbeit und das Gefühl der Zusammengehörigkeit fördern.

Es ist gewiß gut, die durch das Referat zur Besprechung gestellte Frage möglichst zur Klarheit zu bringen. Dabei müssen auch abweichende und widersprechende Meinungen getrost vorgebracht werden können. Dies sollte aber immer in einer Weise geschehen, daß der Eindruck gewahrt bleibt, daß es an Wohlwollen für die beteiligten Personen nicht fehlt und man der bekämpften Anschauung vollaus will gerecht werden. Es ist höchst unerquicklich, Verhandlungen beizuwohnen, die wesentlich den Zweck zu haben scheinen, die Richtigkeit oder doch Unzulänglichkeit der vorgetragenen Anschauungen in recht grelle Beleuchtung zu setzen. Namentlich gegen schwächere Kollegen sollte man rücksichtsvoll sein, überhaupt nicht bloß der Sache, sondern auch der Person gerecht zu werden suchen. Wie viel mehr würden unsere Konferenzen nützen, wenn jeder sie aufsuchte mit dem ernsten Bemühen, dem andern zu dienen mit der Gabe, die ihm verliehen ist, nicht das Seine zu suchen, sondern das Wohl des Ganzen.

Es ist manches in unseren heutigen Schulverhältnissen, welches der Entwicklung eines echt schulmeisterlichen Sinnes nicht förderlich ist; um so treuer aber sollten wir jedes uns verliehene Mittel benutzen, diesen Sinn zu pflegen. Es handelt sich um das Wohl der Schule und das Glück unsers Standes.

---

# Zur Jubelfeier des zweihundertjährigen Bestehens der Franckeschen Stiftungen.

Von C. Müller in Halle a. S.

Vom 29. Juni bis 1. Juli begehen die Stiftungen August Hermann Franckes in Halle a. S. die Feier ihres zweihundertjährigen Bestehens.

Das Evangelische Schulblatt hat allen Grund, des herrlichen Mannes und seines Werkes besonders zu gedenken. Gehörte er doch zu den „keuchenden Lokomotiven", von denen Dörpfeld schreibt, die „den langen menschlichen Reisezug nach dem Lande der Gesundheit, Freiheit und Mannbarkeit" bringen, zu den „eigentlichen Lichtern in der Geschichte der Menschheit auf dem Wege zur Humanität" und zwar deswegen, weil er wie Pastalozzi ein „Mann der Sehnsucht" und ein „Genie der Liebe" war und noch mehr als dieser ein Held des Glaubens. Zudem ist Franckes Werk durch einen seiner letzten Nachfolger, Direktor Frick und dessen Bestrebungen dem Gesichtskreis und Interesse gerade unseres Schulblatts besonders nahe gerückt. — —

Franckes ganzes Leben stellt sich dar als Übereinstimmung seines Willens mit dem Gottes. Was er nur unternahm, diente lediglich dazu, die Ehre seines Gottes auf Erden zu fördern. Das war sein Lebenszweck und Lebensglück. Das war demnach auch das Ziel, das er der Erziehung steckte; das war der Stempel, den er für alle Zeit seinen Erziehungsanstalten aufprägte: „Alles zur Ehre Gottes“ oder wie er es in seiner „Ordnung und Lehrart der Waisenhausschulen“ ausdrückt: „Die Kinder sollen zu einer lebendigen Erkenntnis Gottes und Christi und zu einem rechtschaffenen Christentum geführt werden.“ Ob Francke es an andern Stellen auch noch anders fassen mag, es bleibt im Grunde immer dasselbe, das Herausstellen einer tiefen, Gemüt und Willen gleich fruchtbar erfassenden Religiosität. „Kein Lernen, keine Wissenschaft, keine Gelehrsamkeit gilt ihm etwas, wenn sie nicht auf dem Glauben beruht und ein Mittel zur wahren Gottseligkeit ist; denn ein Quentlein lebendigen Glaubens sei höher zu schätzen als ein Centner bloßen historischen Wissens, und ein Tröpflein wahrer Liebe edler, als ein ganzes Meer der Wissenschaft aller Geheimnisse.“ Blickt man auf all den Segen, der aus Franckes alle Menschen liebendem Herzen nun durch zwei Jahrhunderte geflossen ist, — so wird man dieses Leitmotiv Franckes doch wohl nicht ganz so absurd finden, wie es etwa der Bildungsstolz der Gegenwart ansehen möchte.

Was ist es denn schließlich, was die moderne Pädagogik will? Ob man sagt: Charakterstärke der Sittlichkeit, oder wie sonst die Ziele bezeichnet werden mögen, es ist dasselbe, was Francke wollte, mit seiner religiösen Bildung. Über dieses Ziel hinaus hat sich unsere Pädagogik noch nicht erhoben, und sie wird es auch nicht können; denn in der Einheit der Religiosität und des sittlichen Charakters liegt schließlich alle Größe und alle Kraft des Einzelnen und der Gesamtheit. Und alle Moral, welche es auch sein mag, wird das Wort von Grotthuß (Probleme und Charakterköpfe) anerkennen müssen: Zwischen ihrer (der Griechen) und unserer Moral besteht nur ein Unterschied des Grades, der Entwickelung, des Intellekts, der Kultur, — nicht des Prinzips.“ „Niemals hat Christus behauptet, er gebe der Menschheit ein neues sittliches Gewissen. Er ist „nicht gekommen aufzulösen, sondern zu bestätigen“, zu vollenden. Die Wertmetalle waren vor ihm vorhanden, er hat sie nur von ihren Schlacken gereinigt. Das sittliche Gewissen war da. Christus hat uns nur gelehrt, wie wir uns mit ihm in den letzten tiefen Einklang bringen können. Seine Lehre ist keine Verneinung alter Werte, sondern deren letzte Bejahung, ohne Widerspruch und Vorbehalt. Die Liebe bleibt Liebe bis zuletzt, bis zum äußersten; sie kann also auch dem Feinde gegenüber nicht aufhören.“ Das ist, als hörten wir

Francke für seine Auffassung von Religion und Moral eintreten und sein Erziehungsziel begründen.

Mit diesem Erziehungsziele beginnt Francke sein pädagogisches System. Man lächle nicht, wenn ich absichtlich sage: System, denn in der That hat Francke ein solches aufgestellt. Und wer tiefer hineinsteigt in die Schätze von Franckes Pädagogik, der lernt diesen Mann, bei all seinen pädagogischen Irrtümern, die er im Eifer für seine Sache in der Praxis beging, hochschätzen und staunt über seine tiefe Durchdringung und Beherrschung der Pädagogik, und der lernt auch Kramers Wort begreifen, daß Francke vielleicht der größte Pädagoge gewesen ist, den es gegeben hat. Freilich ein System hat Francke nicht aufgestellt, das den heutigen Anforderungen der Wissenschaft stand halten kann, aber dennoch ein System im vollen Bewußtsein seiner Grundlagen, seiner Mittel und Wege. Diese ergeben sich ihm in den psychologischen Thatsachen des Willens und des Gemütes, die er wieder rein empirisch aus seiner eigenen Erfahrung ableiten konnte. „Die Eigentümlichkeit der pädagogischen Schriften und zugleich ihr bleibender Wert besteht wesentlich darin, daß sie aus seinem eigensten Leben als unmittelbare Frucht desselben hervorgegangen sind und wie sie überall das wirkliche Leben im Auge haben, auf nur im Leben selbst gewonnenen Erfahrungen beruhen, nirgends aber, wie Francke selbst und gleich zu Anfang der Vorrede zu Fénelons Schrift „von der Erziehung der Töchter" sagt „auf bloßer Spekulation." Franckes Psychologie ist auch reine Erfahrungspsychologie, aus sich selbst, seinem starken Willen und seinem weichen Gemüte, die beide aus seinem klaren Antlitze leuchten, heraus gewonnen. Aber keine Verachtung der Verstandesthätigkeit kann man Francke vorwerfen, denn er betont ausdrücklich: die wahre Gemütspflege geht auf den Willen und Verstand. Und seine katechetischen Unterredungen bezwecken sowohl, Einsicht zu erzielen als auch Gemüt und Willen zu beleben. Man vergleiche in Rücksicht auf diesen Punkt die hierfür gerade beweiskräftigen Reden: „Die Liebe Gottes gegen die Menschen" und „Die Liebe zu Gott." Freilich läßt Francke sich nicht ein auf eine Darlegung der eben genannten drei psychologischen Thatsachen. Er benutzt sie eben nur so weit, als sie ihm nötig erscheinen für seine Pädagogik die gangbaren Wege zu finden. Aber wie stand es denn damals überhaupt mit der Psychologie? Wer mit ihrer Geschichte vertraut ist, weiß, daß sie einen festen Standpunkt überhaupt nicht hatte, daß man von einer Psychologie damals nicht wie heute reden kann, und gar einen Einfluß auf den Unterricht gab es für sie überhaupt nicht. Francke macht wenigstens den Versuch, ganz in modernem Sinne die Psychologie, so viel er davon kannte, die Grundlage des Unterrichts sein zu lassen.

Man redet heute so viel von Socialpädagogik und preist sie als die Pädagogik der Zukunft. Wenn aber jemand Socialpädagog war, so war es Francke. Freilich baut sich seine Pädagogik auf seiner Persönlichkeit auf, und

damit bringt sie das so richtige Prinzip zum Ausdruck, daß schließlich alle Pädagogik in der Persönlichkeit des Erziehers ihre größte Wichtigkeit erlangt. Daneben ist er aber auch durchaus Socialpädagog. Er bemüht sich seine Zeit zu begreifen, an so vielen Stellen seiner Schriften klagt er über die elenden Zustände der Zeit im allgemeinen und die seiner Gemeinde im besondern. Er spricht so oft von einer „realen Verbesserung", die er anstrebe. Er ist sich völlig klar darüber, daß die Pädagogik einsetzen müsse in jenen Lücken. Darum fordert er nicht allein Schulen für die Jugend, sondern auch sociale Einrichtungen für die Erwachsenen. Anstalten für Vagabunden und Heimatlose, Rettungsanstalten für Kinder, Diakonissenpflege rc. (Vgl. Fries, Franckes großer Aufsatz.) „Derselbe Glaube, der in Francke und durch ihn thätig war, ist noch heute die Triebkraft für alle Missionsarbeit draußen und daheim." „Das Senfkorn, das einst Francke im Glauben in seinen Stiftungen gepflanzt hat, ist heute ein Baum geworden, der seine Zweige weit über das Volk breitet und in dessen Schatten sich viele müde Pilger erquicken können. Wo immer auf einem Gebiet unseres Volkslebens sich ein Notstand gezeigt hat, da ist nach Fliedners und Wicherns Vorgang auch die innere Mission bemüht gewesen diesen Notstand abzustellen, so weit es in Menschenkräften überhaupt steht." Und der Anfang zu all den Anstalten, „in denen Waisen erzogen, Kranke und Krüppel gepflegt, Blinde und Stumme unterrichtet, Jünglinge und Jungfrauen vor den Gefahren der Sünde bewahrt, Magdalenen gerettet, Arbeitslose untergebracht, heimatslose Wanderer erquickt werden", der Anfang zu diesem Allen — er liegt bei Francke ebenso wie die Bibelverbreitung, Predigtverteilung, rc.

Francke sieht den Zweck aller seiner Anstalten darin, daß „zu einer allgemeinen Verbesserung in allen Ständen nicht allein in Deutschland und in Europa, sondern auch in den übrigen Teilen der Welt solche gehörige Zubereitung gemacht und in kurzer Zeit die ganze Erde mit Erkenntnis des Herrn, als mit einem Strome lebendiger Wasser bedacht werde." (Großer Aufsatz.) Diese Einseitigkeit in dieser Fassung klärt sich wieder, wenn man diese im Zusammenhange mit den Ausführungen über das Erziehungsziel für den Einzelnen untersucht.

Franckes Ideal ist also die Ausbildung jedes Einzelnen, aber auch der Gesamtheit. Er ist weder bloß Individual-, noch bloß Socialpädagog. Francke ist beides, und das ist das Wertvolle an ihm. Hier den Einwand zu machen, er sei gar nicht für praktische Ausbildung und namentlich nicht in socialem Sinne bedacht gewesen, ist gar nicht angebracht. Denn Francke kannte — lernen wir es von ihm! — das Leben, er bildete für dasselbe vor und hoffte durch die Erziehung ein sittlich-religiös oder besser religiös-sittliches Geschlecht zu bilden. Auch die Einführung mancher Fächer — Realien — zeigt, wie er durchaus nicht den Sinn vom Praktischen abwenden wollte. Daß er dabei naturgemäß das ganze Leben von der Religiosität durchsetzt wissen wollte, ist bekannt, ist

aber auch erklärlich bei seinem Charakter und seiner Anschauung. Religiöse Moral ist ihm das alleinige Mittel, den von Natur schlechten Menschen, so sieht er diesen nämlich an, zu bessern.

Dieser Standpunkt muß ihn dann aber in seiner weiteren Konsequenz dahin führen, auf den Zögling durchweg diesen Einfluß wirksam werden zu lassen, d. h. also stetige Beaufsichtigung einzuführen und so nicht nur fortdauernde praktische Übung in Gewohnheit und Verhütung, sondern auch übermäßige theoretische Belehrung in täglich vier Religionsstunden zu verordnen. Von der Wahrheit zum Extrem ist nur ein Schritt, und leider hat Francke diesen in praxi gethan. Und hier hört das Bleibende in Franckes Pädagogik auf. Aber seine übrigen pädagogischen Anschauungen und seine sonstige praktische Ausführung derselben verraten den Meister der Pädagogik.

Francke weiß seit seiner Bekehrung, wie wichtig die Erziehung der Jugend ist, und er hat auch seit diesem Zeitpunkte stets in innigster Berührung mit der Pädagogik, der Schule und der Jugend gestanden. So gründet er in Halle einen Schulkomplex der verschiedensten Schulen von der Armenschule an bis hinauf zu den bevorzugteren, den Vorbereitungsschulen für die Universitäten. Aber alle sind sie ihm nicht, wie sonst allgemein, mechanische Drillanstalten, pädagogische oder besser unpädagogische Marterhäuser, sondern es sind ihm Erziehungsschulen im wahren Sinne des Wortes. So hat er eine Auffassung von der Schule, wie sie die Gegenwart zu verbreiten sich immer noch Mühe giebt.

In allen seinen Anstalten sollte Unterricht und Erziehung in innigste Beziehung zu einander gesetzt werden. „Bei den Erziehungsanstalten, dem Königlichen Pädagogium, der Pensionsanstalt und dem Waisenhause verstand sich das von selbst, aber auch für die übrigen Schulen wurde dieser Gesichtspunkt im ausgedehntesten Maße festgehalten." (Kramer.) Zu diesem Zwecke führt er die Konferenzen ein, die einen Gedankenaustausch der Lehrer unter einander vermitteln sollten. Man studiere diese erzieherischen Maßnahmen Franckes in seiner „Instruktion für die Präceptoren", und man wird finden, daß er zum Zwecke der Erhaltung des stetig sich gleichbleibenden Erziehungseinflusses eine stete Beaufsichtigung der Kinder wünscht. Francke hat insofern recht, als er stets denselben Geist die Kinder umwehen lassen wollte, aber er irrt, wenn er daraus eine ununterbrochene Überwachung der Kinder macht. Wenn er auf einer Seite so stark individualistisch bilden will, so schadet er hier durch Versagung der Freiheit zum Ausleben des eigenen Ich, so weit dieses berechtigt erscheint. Francke jedoch lebt der Meinung, daß namentlich in der „Gewöhnung und Verhütung" die Erziehung bestehen müsse. Zweifellos hat er, — dies nur theoretisch gefaßt, — recht, aber in der Praxis übertreibt er es, eben von der Grundanschauung aus, daß die Natur des Menschen schlecht sei. „Gewöhnung und Verhütung" sind Francke die beiden Angelpunkte der Erziehung. „Wie die Kinder

gewöhnt sind, so halten sie sich auch hernach, wenn sie zu mehreren Jahren kommen." (Instruktion für die Präceptoren der Waisenkinder.) Darum verlangt er im „Kurzen und einfältigen Unterricht": „Man muß in solchen Ermahnungen nicht ermüden; denn man soll die Kinder in der Zucht und Vermahnung zum Herrn auferziehn, welches nicht mit einer oder der andern Erziehung gethan ist." Also trotz des sich stets gleichbleibenden Erziehungseinflusses soll ein Wechsel in der Form bemerkbar sein, weil die Gewöhnung auch abstumpft. Dieser weisen Regel steht leider in der „Instruktion" der Passus von der fortwährenden Beobachtung der Kinder gegenüber, die nicht nur „praesenti corpore" sondern auch „praesenti animo" zu geschehen habe, und die so weit gehen sollte, daß der Lehrer „seine Kinder nach dem Catalogo, so er auch wohl bei sich trägt, immer zu übersehen" habe, „es sei auf der Stube, auf dem Hofe, in der Kirche, oder beim Spazierengehen, oder sonst." Während er dadurch auf der einen Seite jene Forderung mit erfüllt wissen will, die er in der „Ordnung und Lehrart der Waisenhausschulen" folgendermaßen fixiert: „Sie (die Präceptores) sollen die Kinder auch fein in Moribus und guten Sitten unterrichten und lehren, wie sie sich gegen andere Leute fein ehrerbietig zu bezeigen haben", während er also auch hierzu anhalten wollte, beabsichtigt er auf der andern Seite „durch die sorgfältige Inspektion", „die der eigentliche nervus der Erziehung ist," (wem fällt hier nicht das Wort ein „Gute Disciplin ist besser als gute Doktrin") „mit Rat, Warnung und Abhaltung, auch Vorstellung des Willens und der Allgegenwart Gottes" auf die Kinder einzuwirken. Also nicht nur eine mechanische Gewöhnung und Abhaltung fordert er, sondern eine, die dem Kinde aus den Geboten Gottes her alle Gebote und Verhaltungsmaßregeln giebt.

Diese ganze Art Franckes, den Kindern überall die Schranken der Aufsicht bemerkbar zu machen, geht aus seiner negativen Stellung gegenüber der Welt hervor. Die beständige Furcht, daß Unkraut unter den Weizen gesät werden könnte, ließ ihn die Kinder in engen Schranken halten und auch Seiten in der Erziehung vernachlässigen, welche unmittelbar zur freien Ausbildung der ganzen Persönlichkeit notwendig erscheinen müssen. Des Kindes Art und Wesen ist das Spiel, jene kindlich-geistige Herrschaft über seine Umgebung und seine Welt. Und gerade dieses verbietet er. Ein Ausleben des kindlichen Gefühls wird so unmöglich; nur nach religiöser Beziehung bildet er dasselbe aus. Wo kindlicher Frohsinn im Spiele und in der Bewegung unterdrückt wird, da muß es, sobald der Sinn der Liebe aus den starren Formen schwindet, zur Verknöcherung kommen, da gewinnt die Herrschaft ein finsterer Geist, der denn auch thatsächlich ca. 100 Jahre nach Francke bemerkbar war.

Aber ein anderes Mittel wendete August Hermann Francke an, um das Kind in freier Bewegung, in körperlicher Arbeit, und nicht nur in geistiger Anstrengung zu üben. Unsere Zeit streitet heute noch über den Wert und Unwert

des Handfertigkeitsunterrichtes für Knaben. In Franckes Anstalten war derselbe schon vollkommen ausgebildet: Drechseln, Papparbeiten, Holzsägen, Erdkarren rc. ward eifrig betrieben, und man kann sich nur darüber freuen angesichts der Thatsache der mangelnden Spiele. In seiner „verbesserten Methode des Paedagogii Regii zu Glaucha vor Halle" bespricht der Stifter „die Rekreationsübungen." Es mögen hier kurz diejenigen Momente hingestellt werden, welche er anführt: I. Abteilung: Die Besuchung der Künstler und Handwerker, der Unterricht von den Tieren, Kräutern und Bäumen, von den Metallen, Steinen und andern Mineralien, von der Erde, Wasser, Luft, Feuer und mancherlei meteoris, in der Ökonomie, in der Materia medica, Erklärung des Tempels zu Jerusalem. II. Abteilung: Das Drechseln, die Papp-Fabrik, das Glasschleifen rc. Auch wurde eine Zeitlang Seidenbau in den Stiftungen getrieben. In der Vorbemerkung zu diesem Kapitel zeigt Francke, daß er durchaus sich über die Notwendigkeit der Abwechselung zwischen Arbeit und Ruhe klar ist. „Die Scholaren, so sagt er, haben sonst mancherlei Gelegenheit zu einer anständigen Rekreation." „Aber eine von ihren Freistunden ist insonderheit dazu bestimmt, daß sie darin nach einer gewissen vorgeschriebenen Ordnung allerhand nützliche Sachen und Übungen vornehmen und dabei am Leibe und Gemüte eine gute Veränderung erfahren." Allerdings kam diese Einrichtung hauptsächlich nur den Scholaren des Pädagogiums zu gute, den Waisenkindern wohl deshalb nicht, weil die Stoffe zu diesen Handarbeiten von den Schülern selbst gekauft werden mußten. Der praktische Sinn Franckes bethätigt sich auch darin, daß er die verfertigten Gegenstände stets zu Zwecken des Unterrichts bereit halten ließ, wenn sie auch Eigentum der Schüler blieben, auch ließ er hauptsächlich solche Sachen anfertigen, die im Unterrichte Verwendung finden konnten.

Aus dem Titel der soeben angeführten Schrift geht auch hervor, daß Francke fortdauernd an der Verbesserung der Methoden arbeitete. Er hätte gewiß aufs Schärfste dies Stehenbleiben der späteren Zeit beklagt und verurteilt. In jedem einzelnen Fache war er darauf bedacht, die Wege mehr und mehr zu ebnen. Selbst die Kalligraphie lag ihm sehr am Herzen, so sehr, daß er einen eigenen Schreibmeister Kort anstellte. Ein bleibendes Verdienst Franckes wird es auch genannt werden müssen, daß er, dem Vorgange Ernst des Frommen folgend, den naturwissenschaftlichen Fächern der Volksschule Eingang und Pflege verschafft hat; es bleibe dahingestellt, ob hierbei nicht auch sein Amtsgenosse Archidiakonus Christoph Semler einen großen Einfluß gehabt hat; denn Francke benutzte die von diesem verfertigten Modelle in seinen Anstalten. Viel weitgehender als in der Waisenanstalt war natürlich der Unterricht in Naturkunde in den höheren Schulen. Den Waisenkindern sollte nur spielend davon etwas beigebracht werden, auf Spaziergängen rc. Diese Schülerspaziergänge zur Belehrung rc. sind im Grunde

das, was heute mit so vielem Geräusch verlangt wird. Überhaupt wird heute so vieles begehrt, was Francke bereits kannte: Ich erwähne hier z. B. die mit so vielen Gründen gestützte Lehrmittelfreiheit, und doch hielt er sich fern davon, ebenso zu schablonisieren, wie man es heute will. Wer etwas zahlen konnte, sollte zu den Lehrmitteln beitragen. Auch Individualitätslisten bringt Francke in seinen Anstalten zur Anwendung. Selbst den Schulgarten kennt Francke bereits. Die Schüler möglichst nach ihren Kräften zu fördern, schafft er jenes System, das jeden Schüler nach dem Maße seiner Fähigkeiten einer bestimmten Klasse zuweist, so daß jemand im Latein in Prima, in Mathematik in Tertia sitzen konnte. Den Schwachen läßt er überall und in allen Fächern besondere Förderung angedeihen. So z. B. im Lesen, vgl. Ordnung und Lehrart der Waisenhausschulen. So nimmt Francke, namentlich für jene Zeit, eine Stellung ein, die ihn in pädagogischer Beziehung hoch über seine Zeitgenossen stellt. Im Gegensatz zu ihnen giebt er seine humane „Instruktion für die Präceptores in Bezug auf die Disciplin,“ die einen echt christlichen Geist der Liebe atmen, einen Sinn, der fast philanthropinistisch genannt werden muß. Solange es eine Pädagogik giebt, werden diese Vorschriften als echte That eines tiefernsten, liebenden Pädagogen allen Lehrern als Vorbild leuchten. Ebenso ist es mit seinen methodischen und didaktischen Bemerkungen, die im allgemeinen fast heute noch ihre Geltung besitzen. So ist es mit der gleichmäßigen Förderung der Schüler, mit dem Massenunterricht, mit dem Grundsatze „vom Bekannten zum Unbekannten,“ den er überall bis aufs Singen herab gelten lassen wollte. Für die Frage im Unterricht kennt er bereits alles, was heute noch Geltung hat (vgl. Ordnung und Lehrart der Waisenhausschulen XIV). Dörpfelds Dreiteilung der Behandlung eines Stoffes erinnert an Franckes Art im Katechismusunterricht: recitatio, explicatio und applicatio.

Daß Francke für seine Zeit thatsächlich eine pädagogische Autorität war, geht hervor aus der Thatsache, daß Friedrich Wilhelm I., der dem Halleschen Gründer und Stifter den weitesten Schutz angedeihen ließ, seine Schulordnungen ganz in Franckes Sinne erließ. Franckes Art mochte gerade dem soldatischen, streng religiösen König deshalb so recht behagen, weil darin die Phantasie, das Künstlerische, also jenes Moment fehlte, welches das Leben verschönt: Musik, Kunst und all das, was nicht unmittelbar praktischen Zwecken entsprach. Francke verbannt die Musik, das Tanzen, das Spiel, ernst ist sein Sinn, er will eher verhüten, als abgewöhnen müssen. Solche Männer aber brauchte jene verrohte Zeit, und so konnte Friedrich Wilhelm I. gerade in Francke seinen Mann finden. Auf diese Weise wird Francke der Begründer des preußischen Volksschulwesens und der besseren Lehrerbildung, obgleich er eigentlich nur verlangt, daß das den Inhalt der Bildung des Lehrers bilden sollte, was er selbst lehren solle. Aber der Anstoß war gegeben, und er wirkte kräftig fort. Seit Francke fängt man

an, der Persönlichkeit des Lehrers ein größeres Augenmerk zuzuwenden, und das, was er verlangte, findet sich bei Friedrich Wilhelm I. wieder. Nur schwer, aber doch allmählich bricht sich Franckes Ansicht Bahn, daß der Lehrerstand so wichtig sei, daß es mit dem Verderben des Lehrerstandes gar etwas Besonderes sei, indem man dasselbe nicht allein als einen Teil des allgemeinen Verderbens anzusehen, sondern auch in demselben den Grund des Verderbens am allermeisten in demselben zu suchen hat. Hier tritt die kulturelle Bedeutung des Lehrerstandes mit bewußter Schärfe hervor, namentlich für jene Zeit eine Errungenschaft, die nicht genug hervorgehoben werden kann. Francke selbst hat oft genug auf diesen Punkt hingewiesen. So sagt er an anderer Stelle im „großen Aufsatz“[1]): Von dem Verderben des Lehrerstandes insonderheit, und wie dieser vor den beiden übrigen Ständen diesfalls keinen Vorzug habe, ist in einer Predigt von den falschen Propheten am 5. Trinitatis 1698 und in einer andern „von dem Dienst untreuer Lehrer“ am 3. Pfingsttage in ebendemselben Jahre gehalten. Immer wieder betont Francke, die bessere Vorbildung und die Wichtigkeit eines würdigen Lehrerstandes, und er schuf in seinem seminarium praeceptorum eine Anstalt, die geradezu ein Bedürfnis war, die dem Lande Lehrer in reicher Zahl lieferte.

---

Daß August Hermann Francke nicht bloß historisch zu würdigen ist und nicht bloß für seine Zeit gelebt hat, sondern kräftig noch in die Gegenwart hineingewirkt hat, zeigt ganz besonders die Art, wie der ausgezeichnete Frick die Arbeit und Ideen seines großen Vorgängers aufgenommen und für unsre Zeit fruchtbar gemacht hat. Frick stand in der Vereinigung der verschiedenartigsten Schulsysteme in den Stiftungen, die er leitete, die Einheit der Schule klar vor Augen, und mit Recht betont Fries dies in seiner Jubiläumsschrift:[2]) „Die Stiftungen predigten ihm (Frick) die Einheit der Schule tagtäglich, handgreiflich und thatsächlich.“ Und hierin mag für ihn wohl mit der Anstoß gelegen haben, in der Richtung der Schulreform zu wirken, wie er es hinsichtlich der Lehrerbildung gethan. Diese beiden Gebiete waren ihm das Wichtigste, und sie machten den Inhalt seines Schulprogrammes aus, das er auf dem evangelischen Schulkongreß in Stuttgart entwickelte. Mit außerordentlicher Genugthuung muß es jeden Verehrer Fricks erfüllen, wenn sein Nachfolger, Professor Fries, von ihm sagt: „Frick war der Mann dazu, auf Franckes Gedanken zurückgreifend, alte inzwischen erstorbene Einrichtungen neu zu beleben, zu entwickeln und ihnen die Gewähr dauernden Nutzens und Einflusses über die Stiftungen hinaus zu geben.“ So greift er den Gedanken der Einheitsschule mit dem ihm eigenen Feuereifer auf und vertritt ihn in mehreren Arbeiten immer wieder und wieder: „Über die Möglichkeit der

[1]) Fries, August Hermann Franckes großer Aufsatz. Halle 1894.

[2]) Fries, Die Franckeschen Stiftungen im 2. Jahrh. ihres Bestehens. Halle 1898.

höheren Einheitsschule" ist der Titel einer derselben; und auf dem dritten evangelischen Schulkongreß zu Stuttgart (1884) hält er den Vortrag über „die Einheit der Schule." Er beabsichtigte den Unterbau der Schule „massiver, größer und einheitlicher auszuführen," als es jetzt der Fall ist. „Für alle Schulen würde er das Fundament legen, recht tief und fest in den Boden heimatlicher Erfahrung und Naturbeobachtung, sowie vaterländischer und biblischer Gesinnung zur Erzeugung eines recht starken Sinnes für Natur, Heimat, Vaterland und das Reich Gottes; und weiter hinauf als jetzt müßte vor allem der Ausbau einer recht einheitlich geschlossenen, allen Schülern gemeinsamen Elementarbildung sich erstrecken."

Die Volksschule sollte auf demselben Grunde weiterführen und vertiefen bis zur Entlassung in das bürgerliche Leben mit der Konfirmation. Daran sollten sich die Fachschulen schließen. „Die höheren Schulen würden auf dem völlig gleichen Unterbau der Elementarbildung, welche jedenfalls wenigstens bis zum vollendeten zehnten Lebensjahre unverkürzt zu bieten wäre, auch ihrerseits zunächst als Mittelschulen völlig einheitlich ihre Arbeit weiterführen, nur aber so, daß sie in stufenweise sich steigernder Arbeit einer wissenschaftlichen Propädeutik tiefer hineinführten in die Welten von Natur, Geschichte und des Reiches Gottes." Erst auf der höchsten Stufe sollte sodann die Teilung zwischen Gymnasium und Realschule heraustreten und „damit würde ein Dualismus bedenklichster Art beseitigt sein. Diese seine Auffassung von dem Ideal aller unterrichtlichen Arbeit und aller Schulen, so sagt er in seiner Antwort" auf die Glückwünsche der Halleschen Lehrerschaft zur Feier seines 25jährigen Direktorjubiläums, „sind kein Irrtum." „Dazu habe ich bei einer immer näheren Berührung mit der Volksschule selbst zu viel von ihrer verjüngenden Kraft in meinem eigenen pädagogischen Bewußtsein erfahren. Eben deshalb lebe ich auch der festen Überzeugung, daß wie im Volkstum und Volksleben: Volksgewissen und Volkssitte, Volkssage und Volksdichtung zu allen Zeiten und immer von neuem wieder zu einer verjüngenden Macht für unsere gesamte höhere Bildung geworden sind, so auch die Volksschule, wofern sie nur selbst mit dem besten Marke des Volkes sich nährt und ihren Idealen in rechter Vertiefung und innerlichem Wachstum treu bleibt, für unsere höheren Schulen ein Jungbrunnen bleiben und immer von neuem werden wird!"

Das alles sind Anschauungen, die Frick im Gedächtnis der deutschen Lehrerschaft für alle Zeiten fortleben lassen werden, und es ist unsere Pflicht seiner zu dem 200jährigen Jubiläum der einst von ihm geleiteten Anstalt zu gedenken. Wie Francke war er der Mann der That, und so erneuerte er das Seminarium praeceptorum, zur besseren Bildung des Lehrerstandes an höheren Schulen, dem er pädagogische Schulung für ebenso notwendig hält wie für den Volksschullehrer-

stand[1]). Frick betrieb seit 1880 kräftig die Herbartsche Methodik und Didaktik, und namentlich in seinen „Lehrgängen und Lehrproben" baute er kräftig praktisch weiter, anregend und befruchtend. Er wollte wirklich Ernst machen mit der Forderung „non multa, sed multum." Nur das wahrhaft Klassische, Typische, Gehaltvolle gehört nach seiner Auffassung der Jugend. „Nur dieses wird die Last des Stoffes in recht fruchtbare Kraft verwandeln können." Darum verwirft er die „sogenannte vollständige Gründlichkeit" und überall betont er die Weckung des Sinnes für den Bildungsgehalt des Faches, daher fordert er Sichtung des Stoffes und Herausarbeitung des Typischen in Landschaftsbildern, Lebensgemeinschaften, Staatsformen, Persönlichkeiten Epochen.[2]) So konnte er denn in höchstem Eifer für die Sache, mit klarem Bewußtsein der Ziele, durch sein Amt ausgestattet mit der Möglichkeit, seine Ideen zu verwirklichen, auch das erreichen, was Fries von ihm rühmt: Die Einrichtungen der Franckeschen Stiftungen haben unter Fricks energischer und zielbewußter Leitung sich nicht bloß als zweckmäßig erwiesen und erfreulich weiter entwickelt, sondern auch besonders dadurch, daß er damit die Frage einer rationellen Didaktik an den höheren Schulen nach dem Vorbilde der Volksschule verband und in unermüdlich fortgesetztem Aufbau fest begründete, nah und fern Beachtung gefunden und zur Nachahmung angeregt." Mit aufrichtiger Verehrung gedenken heute noch Hallesche Lehrer der Persönlichkeit Fricks, der so oft im Lehrerverein oder Herbartverein in gemeinsamer Arbeit mit ihnen weilte. Und Wohlrabes Wort in seiner Gedächtnisrede ist heute noch wahr: „Daß das Gute, was er uns, der Schule gethan, nicht mit ihm begraben, daß es als eine Saat auf Ernte fortdauern, fortwirken, fortzeugen wird, dies ist unser Trost und — unser Hoffen."

Es ist echter Geist Franckes, der aus Fricks ganzer Auffassung spricht, sowohl aus der pädagogischen Wirksamkeit überhaupt, als aus seiner Idee der wahren Bildung, die er bestimmt als „Verklärung der menschlichen Persönlichkeit zur Harmonie des inneren Lebens mit der Welt in sich, um sich und über sich in die Wahrheit des ewigen Lebens."

Mit Frick tritt die ganze pädagogische Bedeutung der Franckeschen Stiftungen wieder so recht scharf hervor, wie das schon bei Niemeyer, dem Urenkel des Stifters der Fall gewesen war. Aber das dürfen wir nicht unerwähnt lassen, daß Frick auch in anderer Beziehung Franckes Werk fortgesetzt hat. War es Francke Lieblingswunsch und seine größte Freude, die Bibel durch die von Cansteinsche Bibelanstalt unter das Volk zu bringen, so war es Frick ein „liebes Amt, die revidierte Bibelübersetzung zu fördern." „Wenn es endlich gelungen

[1]) Vgl. hierzu: Einheit der Schule Seite 4 ff. Wir können leider auf seine Wertung pädagogischer Schulung hier nicht weiter eingehen.

[2]) Vgl. Fries a. a. O.; vgl. ebenda Fricks praktische Thätigkeit bezüglich der Schulreform in den Stiftungen.

ist dies schwierige Werk zu Ende zu führen, so ist es nicht zum wenigsten ihm zu danken. Er war der Vorsitzende der Revisionskommission und hat durch verständnisvolle und kluge Vermittlung die verschiedenen Bestrebungen, welche sich geltend machten, zu einem Ziele hinzulenken gewußt." (Menge.)

So ist namentlich in diesem Jahrhundert wieder Franckes Werk in die großen Kreise eingetreten, in die es sein Stifter haben wollte. Auf pädagogischem Gebiete und auf dem der inneren Mission wird wieder mit großem Eifer gearbeitet, und es steht zu erwarten, daß wieder Ströme reichen Segens von ihnen ausgehen werden wie einst zu Franckes Zeit. Dies läßt sich umsomehr erwarten, als jetzt wieder die früher bestehende Verbindung zwischen Stiftungen und Universität dadurch hergestellt worden ist, daß dem jetzigen Direktor die erste Professur für Pädagogik in Preußen übertragen worden ist. Damit ist wieder eine Einrichtung getroffen, die auf Francke zurückweist, denn dieser hielt ja bereits in Leipzig und Erfurt Vorlesungen über Pädagogik. Möge die Art wie ein Francke in echter Liebe und rechtem Glauben an seinem socialpädagogischen Werke schaffte, möge die Auffassung eines Frick von Erziehung und Unterricht weiter leben in den Nachfolgern dieser beiden Männer und so daß die Stiftungen sich erhalten als eine Stätte echter Pflege nicht nur der Nächstenliebe, sondern auch der Pädagogik; dann werden noch in spätesten Zeiten, die Worte von Francke und Frick gesagt werden dürfen, die Wohlrabe auf Frick anwendet: Er hatte uns lieb, und die Schule hat er uns erbaut.

---

# II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

## Heimatkunde der Stadt Soest i. W., zum Teil in ausgeführten Lektionen

von Dr. **Benkert**, Seminarlehrer in Soest.

(Fortsetzung.)

### 4. Vom Ulricherthore zum Jakobithore und zum Marktplatze.

Es war schon die Rede von den Rittern und ihren Burgen (vgl. Leseb. Ob.-St. Nr. 118); wir hörten auch, daß sie später zu Raubrittern wurden.

Das Soester „Neynamsbuch" — wir kennen es schon — zeigt uns im Bilde solche Ritter als Rinderdiebe. Auch den Kaufleuten lauerten sie auf, wenn diese ihre Waren auf schweren Wagen herführten („Wegelagerer"). Die wurden dann beraubt, ihre Knechte oft erschlagen, sie selbst noch dazu auf die festen Burgen geschleppt und in den Turm („Verließ") geworfen. Erst durch ein hohes Lösegeld konnten sie sich dann aus ihrer Gefangenschaft befreien. Das war jene schreckliche Zeit, in der Gewalt vor Recht ging („Faustrecht"). Wie heißt es in dem Gedichte „Barbarossa", 3. Strophe? (Ob.-St. Nr. 121.) Das will sagen: Es war keine Ordnung mehr im Reiche, die Kaiser hatten keine Macht; jeder mußte sich selbst helfen. Da lebten denn die alten Volksgerichte

wieder auf, die gefürchtete „Feme“ (Ob.-St. Nr. 127). — So hielt auch einmal vor der „Ulrichpforte“ der Erzbischof von Köln als Vertreter des Kaisers das „heimliche Gericht“ ab (1434). Die Gerichte fanden unter freiem Himmel statt, auf „ruger“ (d. i. rauher) Erde. Aus „ruger“ wurde „roter“, und so heißt unsere Heimatprovinz denn das Land der „roten Erde“. — Auch noch auf andere Weise suchten sich die Bürger damals zu schützen gegen das Räuberwesen. Die Städte thaten sich zusammen, um ihre Kaufleute zu schützen zu Wasser wie zu Lande. Dieser Bund, zu dem auch Soest gehörte, hieß „Hansa“ (Ob.-St. Nr. 124).

Gehen wir nun über den Wall zum Jakobithore (Richtung?), so kommen wir zu dem einzigen noch erhaltenen der 36 Walltürme, dem „Katzenturm“.[1]) (Der Dichter Freiligrath hat ihn besungen.) Jedesmal in Pfeilschußweite sehen wir noch die Stümpfe vier anderer Türme. Auch ist noch deutlich zu erkennen am Katzenturme, wie hoch die Wallmauer früher war, die zwischen den 36 Türmen und 10 Thoren um die ganze Stadt sich herumzog, mit vielen „Schießscharten“ (Erklärungen) versehen. Außerhalb dieses Walles gab es noch einen zweiten, ebenfalls durch Graben geschützt („Binnerwall“[2]). — Das jetzige Jakobithor ist neu. An seiner Stelle stand bis zum Anfang dieses Jahrhunderts ein mächtiges zweistöckiges Thor; im zweiten Stock befand sich eine Kapelle (das Thor ist abgebrochen 1824). Name! —

Die Gebeine des Apostels sollen in der spanischen Stadt Compostēla (Santiago de C.) sich befinden. Jakobus ist der Schutzpatron Spaniens. Viele Pilger zogen jährlich nach C. („Wallfahrtsort“). Die, welche durch Soest kamen, wurden hier bewirtet; am Jakobithore war ein „Pilgrimhaus“.

Die Chaussee (Richtung?) führt nach Ampen am Schützenhofe vorbei (vgl. das über die „Patrokli-Schützen“ Gesagte).

Aus dem Kriegsdienst wurde allmählich ein Spiel. Einmischung heidnischer Elemente: Vertreibung des Winters, d. i. das Schießen nach dem Vogel und Einbringen des Maien.

Die Jakobi-Straße (Richtung?) geht ziemlich gerade aus. Sie mündet? — Wir wollen links abbiegen in die Marktstraße (Richtung?). Von dieser geht links ab die Höppenstraße. Wer hat einmal etwas gehört von „Hagen“, dem Helden des Nibelungenliedes?[3]) Nach ihm soll diese Straße den Namen haben.

Die alten Soester verlegten die letzten Kämpfe der Hunnen und Burgunden in ihre damals mächtige und berühmte Stadt. Auch ein „Nibelungenfeld“ giebt es unweit der Stadt im N.-W., bei Stocklarn.

An der Marktstraßen- und Rosengassenecke (links) steht die „Rose“, ein altes Haus aus Fachwerk.

Eine Gedenktafel daran besagt, daß hier der Dichter Freiligrath vom Jahre 1825 (Juli) bis 1832 (Januar) wohnte. Neunzehn Jahre alt, im Jahre 1827, dichtete er, beim Tode seines Vaters das schöne Gedicht: „O lieb, so lang' du lieben kannst ....“ (Ob.-St. Nr. 245).

Das Haus schräg gegenüber ist auch sehr alt, aus dem Jahre 1540. Es ist halb aus Stein erbaut, halb Fachwerk; mit seinen Hallen erinnert es an das Rathaus. Solche Hallen („Lauben“) hatten früher sehr viele Häuser, so daß man ganze Straßen entlang unter solchen Hallen gehen konnte. Weiter links liegt noch ein altes Steinhaus, aus demselben Jahre (1547), wie das Haus an der gegenüberliegenden Seite des Marktplatzes, neben der Ressource. — Vor etwa 90 Jahren hatte Soest 1200 Häuser mit 5400 Einwohnern; jetzt zählt

[1]) Das ganze Wallstück von hier bis zum Jakobithore hieß „Kattenhohl“ (oder „Kattenloch“), wie jetzt noch eine Gasse daselbst.

[2]) Die heutige Bezeichnung entspricht seiner Lage als Außenwall nicht.

[3]) Ob.-St. Nr. 101, 102, 103.

es 1600 Häuser, von denen etwa 1500 Wohnhäuser sind. Welche Einwohnerzahl ergiebt das, wenn durchschnittlich etwa je 10 Menschen in einem Hause wohnen? — Noch merken wir rechts den Kungelmarkt (Name!) — Rückblick an d. H. der Skizze. —

### 5. Vom Marktplatze zum Thomäthore.

Richtung der T.-Str. von der Schwanapotheke aus? Öffentliche Gebäude an derselben (Volksschulen, Nikolai-Kapelle).

Ihren Namen hat die Kapelle von dem heiligen Nikolaus, dem Schutzpatron der Schiffer und Kaufleute. Sie ist in Form eines Schiffes aus jener Zeit („Galione") gebaut. Die zwei Masten werden durch zwei Pfeiler im Inneren dargestellt. Die schönen Wandgemälde, von Soester Künstlern ausgeführt, sind vor einiger Zeit (1860) wieder hergestellt. Sie stammt wohl aus dem 12. Jahrhundert. Damals war Soest eine mächtige und reiche Stadt. Die Kaufleute brachten ihre Waren weit über das Meer bis nach Rußland. Besonders reich waren die Wollenweber; sie hatten ihre Walkmühlen (Erklärung) an der Ahse und Möhme (kurzer Hinweis), da am Soestbach kein Platz mehr war. Es gab damals 10 Kirchen in Soest und an die 30 Kapellen. Auch die Dörfer des umliegenden reichen Gebietes gehörten zu den Soester Kirchen-Gemeinden, wie heute noch viele Dörfer z. B. zur Petri-Gemeinde gehören. Die Kirchen-Gemeinden der Stadt sind: Thomä-, Pauli-, Petri-, Hohne-, Wiesen-Georgs-, Reformierte- und die Katholische Gemeinde.

Gehen wir noch ein Stück weiter auf der Thomä-Straße, da ist rechts ein altes Haus (1543)[1]) mit schön geschnitzten Balken (Drache, Netzwerk). Jetzt überschreiten wir eine Brücke. Nur im Herbste und Winter ist rechs ein großer Teich („Kolk"). Das Wasser kommt hier aus der Erde („quillt" hervor: „Quelle"). Im März hört die Quelle auf („versiegt"); erst im Oktober oder November kommt sie wieder (Abfluß: Fließende Gewässer: Fluß, Bach-Soestbach, Kalkbach, Kützelbach, Bächlein — Wurstekessel —). Entstehung der Quelle: Einsickerndes Wasser. Thonschicht. Druck. Künstliche Ausgänge: Brunnen u. s. w. Der Bach u. s. w. entspringen 1. Flußbett: Sohle, Ufer, Lauf. Wie erfährt man die Richtung des fließenden Wassers? (Holz-, Papierstückchen). 2. Stehende Gewässer: Teich, See („Wasserspiegel"). — Richtung des Kolkbaches? Wo endet sein Lauf? (Er „mündet" . . . ., vorher nimmt er den Kützelbach auf). Wer kennt die Quelle des Kützelbaches? (Unweit des Katzenturms, unter dem Walle). — Gleich rechts ist noch ein altes Haus zu merken mit einer lateinischen Inschrift. Diese besagt, daß das Haus am 24. Mai 1631 wieder aufgebaut sei — ein Teil der ursprünglichen Steinmauer steht noch —, als der Feind die Stadt verlassen habe. —

Welcher Krieg war das! Schon 13 Jahre hatte er gedauert. Im Jahre 1616 (8. April) waren zum ersten Male fremde Soldaten in dem bis dahin unbesiegten Soest gewesen, die Spanier; sechs Jahre lang blieben sie. Damals gehörte die Stadt schon zu Brandenburg, seit 1609—1614 Vertrag zu Xanten — zugleich mit Kleve. Denn seit 1447 durch die große „Soestische Fehde" — davon später! — war Soest aus einer kölnischen — Erzbischof von Köln — eine klevesche Stadt geworden. Kaum waren nun die Spanier abgezogen (1622), so kamen wieder andere Feinde in die unglückliche Stadt, denen sie Lebensmittel und Geld geben mußte. Schon hatte sie sich 60 000 Thlr. leihen müssen. Ein Jahr nun nach Erbauung jenes Hauses zog der feindliche General Pappenheim in Soest ein; er verlangte gleich 50 000 Brote, 40 Faß Bier, 2000 Paar Schuhe und noch dazu 10 000 Thlr. Nicht selten auch wurden die Bürger von den Soldaten arg mißhandelt. In dieser Not baten die Soester den Kurfürsten

[1]) Elf Jahre früher war die Reformation in Soest eingeführt worden. Vgl. auch Luthers Briefe, auf dem Archiv.

von Brandenburg, ihren Landesherrn, im Jahre 1637 um Beistand. Gegen 600 Häuser sollen im Jahre vorher zerstört worden sein durch die Soldaten des Generals Götz, der die Stadt belagerte. Dazu wütete die Pest unter den Einwohnern. Viele verließen die Stadt; manche vergruben auch wohl ihr Gold und Silber und starben darüber hin. (Funde in Werl u. a.) Seit jener Zeit sind auch so viele und große Plätze in der Stadt, die früher gewiß bebaut waren. Wie wenig Häuser sind noch aus dem 16. Jahrhundert vorhanden! Wie häufig sieht man behauene Steine, von Häusern stammend, in den Gartenmauern! (In der Lavanen-, Dälen-, Drostengasse (mit der Inschrift: Anno Domini 1530) — wo? — u. a.) — Bald nach jenem furchtbaren Kriege kamen wieder die Franzosen und brandschatzten die arme Stadt, unter ihrem Feldherrn Turenne, wie wir oben gehört haben.

Richtung der Thomästraße vom Kolk aus? (Seitenstraßen: Lüdgengrandweg[1]) (= ?) u. a.) Wir biegen in die Klosterstraße ein (Name!). Vorher fällt uns rechts eine schöne Hausthür auf mit einem Spruch („Auf Gott hoffe ich, und fürchte mich nicht . . . .“ Ps. 56, 12). Das Haus trägt die Jahreszahl 1715. Das war eine schöne Sitte, Sprüche über die Hausthür zu setzen. Wer kennt noch solche Häuser mit Sprüchen (in der Stadt, auf dem Lande)?

50 Jahre hatte jenes Haus gestanden, da brach wieder eine furchtbare Zeit für Soest an. Es war der siebenjährige Krieg, den Friedrich der Große mit Östreich führte (um den Besitz?). Da zogen die Franzosen, Östreichs Freunde, in die unglückliche Stadt ein; sofort verlangten sie 40 000 Brote, 200 Wagen mit Pferden u. s. w. Sie plünderten in der armen Stadt und brannten viele Häuser nieder. Wieder verließen viele Bürger die Stadt; ihre Häuser verfielen, und ihr Holzwerk wurde dann als Brennholz benutzt. So erging es z. B. dem großen Hause, das auf dem Pollhofe (wo?) stand; es gehörte einer Familie von Polle (Name!). Aus dem Platze wurde dann ein Exerzierplatz gemacht, Kasernen (Erklärung) gebaut („Kasernenstraße“). Wozu dienen sie jetzt? In einem Jahre mußte Soest damals (1761) 780 000 Thlr. an die Feinde[2]) bezahlen; „alle Gärten um die Stadt aber — wie in der Stadt — waren zur Wüste gemacht,“ heißt es in einer alten Schrift. Nur 3800 Einwohner gab es noch in Soest; das einst wohl doppelt so viel hatte als heute (= ?); es wurde „das größte westfälische Dorf“. Wie einfach, dürftig sind die Häuser, die aus dieser Zeit stammen! Scheunen vom Jahre 1667 an der Brüderstraße, 1671 hinter Hotel Poßwinkel, 1680, 26. August, auf dem Grandwege, neben Neuhaus, mit der merkwürdigen Inschrift . . . „düß Gebeuch haben bahen laßen . . .,“ andere z. B. unweit der Paulikirche aus dem 18. Jahrhundert.

Nun aber sind wir in der Klosterstraße angelangt vor einer Kirche ohne Thüren, jetzt Thomäkirche (Name!). Es ist die alte Klosterkirche der Minoritenmönche (Minderbrüder oder „Graue Brüder“) (Kleidung!).

Kirche und Kloster stammen aus gleicher Zeit wie das Dominikanerkloster (13. Jahrhundert); es wurde ebenfalls durch Napoleon aufgehoben (jetzt?). Schöne gotische Kirche mit großem Chor (für die Mönche) und einseitigem Licht (Grund?). Viele Leichensteine bedecken den Fußboden;[3]) darunter (Chor) ist derjenige eines Erzbischofs (Wigbold), der in Soest starb (1304). — Bemerkenswert ist auch der hohe Altaraufsatz aus dem Jahre 1668, jetzt dem Eingange gegenüber aufgestellt. Auf dem Abendmahlsbilde desselben erkennen wir leicht neben dem Heilande Luther und Melanchthon u. a.; Judas aber hat Gesicht und Gestalt Calvins (um jene Zeit war der Streit zwischen Lutheranern und Reformierten).

In der Sakristei (Erklärung) wird eine verdorrte Hand aufbewahrt. Es soll die Hand eines ungeratenen Kindes sein, das seinen Eltern viel Kummer

[1]) Vgl. auch das nieder(platt)deutsche „Düsterpoth“-Straße (wo?). Poth = Teich. „Satardag“ (Saturnustag), „Gansdag“ (Wodanstag) = Sonnabend, Mittwoch. Uralte Bezeichnungen.

[2]) Die Franzosen wurden in diesem Jahre bei Dinker (wo?) geschlagen. Vgl. Leichenstein in der Thomäkirche.

[3]) Erst im Anfange dieses Jahrhunderts wurde die Sitte, in den Kirchen und um dieselben herum die Toten zu bestatten, aufgehoben.

und Sorge machte. Als es gestorben war, da wuchs die Hand — so erzählt man sich — mit der es den Eltern so oft gedroht hatte, aus dem Grabe hervor, zur Strafe (das ist ja unmöglich; es soll aber die Geschichte an das (?) Gebot mahnen).

Seit 1814 ist das Kloster aufgehoben; vier Jahre später wurde darin ein Lehrerseminar errichtet (Erklärung), wozu es der König (welcher?) geschenkt hatte. Im Jahre 1880 wurde das neue Lehrerseminar erbaut, und das Kloster wurde später zu einem Predigerseminar (Erklärung) eingerichtet (etwa 20 Predigtamts-Kandidaten unter einem Studien-Direktor).

Wir gehen zurück auf die Thomästraße (Richtung jetzt?). Rechts geht die Bischofsstraße ab (Name!).

Die Erzbischöfe von Köln waren damals reich an Land und Leuten. Auch Soest stand unter ihrer Oberhoheit. Sie hatten auch ihre feste Burg in Soest („Palatium“, Palast), zuerst unweit der Petrikirche — davon ist noch heute ein Mauerrest vorhanden (die sog. „Wittekindsmauer“) —, dann an der Bischofsstraße, rechts in dem großen Garten, vor der Reformierten Kirche („Bischofshof“).

Als Soest eine reiche und mächtige Stadt geworden war — es hatte zwei Bürgermeister — wollten die Bürger den Erzbischof nicht mehr als ihren Herrn haben. Im Jahre 1225 war der damalige Erzbischof auf der Reise von Soest nach dem Rheine zu ermordet worden (Graf von Isenburg), da stürmten die Soester den Bischofshof. Es dauerte aber noch über 200 Jahre, ehe sie sich ganz von Köln losmachten.

Nun aber müssen wir zum Thore eilen (Name), an der „Reformierten Kirche“ vorbei — der alten Thomäkirche — mit ihrem schiefen Turme.[1]) Dieser gehört jetzt zu der Klosterkirche (Thomägemeinde). Den Turm, der wohl 100 Jahre alt sein mag, hat der Baumeister gewiß absichtlich so schief gebaut. Früher liebte man solche Kunststückchen.

Die Kirche ist sehr alt; im 12. Jahrhundert (1181) wurde sie erweitert, später noch verlängert, und dann schließlich wurde das südliche Seitenschiff angebaut, wie noch deutlich zu erkennen. Der gotische Chor ist wohl das älteste Bauwerk dieses Stils in Soest. Das Innere ist schmucklos (Grund).

Vor dem letzten Hause rechts vor dem früheren Thore liegen alte Leichensteine, aus dem Jahre 1656 u. a. Auch als Treppenstufen vor der Kirche und im Pastorengarten treffen wir solche als Wegfliesen an oder sonst auch als Thürschwellen (Grandweg u. a.). Wie schnell doch ist der Mensch vergessen! — Wohin führt die Chaussee? (Dampfmühle) — (Einzeichnen, Aufgaben wie oben).

## 6. Vom Osthoventhore zum Marktplatze.

Vom Thomäthore gelangen wir über den Wall (Name, Richtung!) zum Osthoventhore, das einzige erhaltene (von den 10). Besonders kunstvoll sind die zierlichen Erker (Erklärung). In den Vertiefungen („Nischen“) der Außenseite haben wohl früher Heiligenbilder gestanden.

Erbaut ist das Thor 1526 vom Meister Porphyrius aus Hessenland. Im Jahre 1622 wurde es arg von den Schweden beschossen.

Wohin führt der Weg? (Wasserturm, Nietenfabrik!). Die Osthovenstraße geht ziemlich gerade aus (Richtung?). (Rechts „Kreishaus“, „Synagoge“, erbaut 1822.)

Bis vor etwa 100 Jahren durften nur zwei jüdische Familien in Soest wohnen, die besondere Steuer bezahlen mußten.

Links ist ein Haus mit schwarzen geschnitzten Balken und weiterhin rechts ein solches mit braun gestrichenen zu beachten.

---

[1]) Freiligrath hat ihn in launiger Weise besungen.

Aus der Ähnlichkeit aller dieser Arbeiten auch in Stein dürfen wir auf das Vorhandensein einer „Bauhütte" in Soest schließen, wie es ja auch eine „Malerschule" (Aldegrever) hatte. Denken wir uns die geschnitzten Balken der Häuser bunt bemalt (Vgl. „Rose" und ein Haus „Am Damm"), so muß das alte Soest gar nicht übel ausgesehen haben.[1])

Nun teilt sich die Osthovenstraße; geradeaus geht die Filzen-, rechts die Severinstraße. Die Osthovenstraße wendet sich links (Richtung?) bis zum Paradeplatz hin. Wir wollen der Filzenstraße nachgehen (Turnhalle am .... Bach, Wasserwerk). Wir kommen nun über die Wiesestraße (Name).

Im Jahre 1314 wurde die herrliche Wiesekirche (Maria in pratis, auf der Wiese, früher in palude, im Sumpfe) begonnen. Sie wurde nicht fertig; später verfiel sie ganz, als die Stadt immer ärmer wurde. Im Jahre 1846 ließ der König (welcher?) eine Ausbesserung vornehmen, und 36 Jahre später weihte sie der Kaiser ein; er war selbst in Soest. Ein Gedenkstein im Chor erinnert an dieses freudige Ereignis.

Gerade 730 Jahre waren vergangen, als Kaiser Barbarossa in Soest weilte. Mit ihm sank „des Reiches Herrlichkeit" in Trümmer; Kaiser Wilhelm schuf wieder ein großes geeintes Deutschland. Welche Wendung in der Geschichte! — Auch das Innere ist wieder herrlich ausgeschmückt. Gleich über dem Eingange fällt das herrliche Marienbild aus Stein auf. Der Taufstein zur Linken ist wohl 500 Jahre alt, und von den bunten Fenstern reichen auch manche in das 14. oder 15. Jahrhundert zurück. Besonders merkwürdig ist das Glasgemälde, das Abendmahl darstellend, von Soester Malern. Statt des Osterlamms sehen wir einen Schinken; die Gefäße auf dem Bilde und die Brötchen sehen heute fast noch ebenso aus. Aus dem 16. Jahrhundert ist ein Flügelaltar (Erklärung) von dem Soester Aldegrever; — auch in der Petrikirche befindet sich ein solcher von demselben Maler. Das kunstvolle Altartuch unter Glas — das eine Stück hat früher ein Fremder entwendet — ist noch älter (14. Jahrhundert); es ist mit der Hand gearbeitet. — Nicht weit von der Wiesekirche liegt die Hohnekirche (Maria in altis, auf der Höhe) mit herrlichen Wandmalereien aus dem 12. oder 13. Jahrhundert. Im Jahre 1885 wurden sie wieder aufgedeckt, nachdem sie Jahrhunderte unter einer Kalkdecke verborgen gewesen. Das schöne Altarbild stammt aus dem 15. Jahrhundert. Der neuneckige Taufstein ist uralt. Im Jahre 1671 stürzte der Turm ein; seitdem — Soest war verarmt — hat die Kirche den winzigen Turm.

Nunmehr gehen wir wieder zurück und gelangen an den „Großen Teich".

(Schluß folgt.)

---

# III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

## Zur Recension eingegangene Bücher.

**An die Herren Verleger!**

Das „Evangelische Schulblatt" hat nicht Raum genug, um über jedes ihm zugesandte Buch eine Recension bringen zu können. Die betr. Bücher werden aber sämtlich am Schlusse der Hefte als zur Besprechung eingesandt namhaft gemacht. Es bleibt zumeist den Herren Recensenten überlassen, welches Buch durch eine längere Besprechung oder kürzere Anzeige besonders hervorgehoben werden soll. Auf eine Rücksendung der nicht recensierten Bücher kann sich die Redaktion nicht einlassen, es sei denn, letztere habe sich selbst ein Buch zum Zwecke der Besprechung vom Verleger erbeten.

Oskar Pfennigsdorf, Praktisches Christentum im Rahmen des kleinen Katechismus Luthers. 3. Teil: Viertes und fünftes Hauptstück. 2. Aufl. Dessau 1898. 1,50 M.

Dr. E. Thrändorf, Der Religionsunterricht auf der Oberstufe der Volksschule und in den Mittelklassen höherer Schulen. Präparationen nach psychol. Methode. 1. Teil: Das Leben Jesu und der 2. Artikel. 2. Aufl. Dresden 1898, Bleyl & Kämmerer. 2,80 M.

---

[1]) Vgl. Lehmann, Kulturgeschichtliche Bilder (Wachsmuth, Leipzig) mit Kommentar von Hegmann und Uebel; insbesondere „das Innere einer Stadt im Mittelalter". — Leseb., Ob.-St. Nr. 123 (S. 382).

Reineckes Handbuch zur unterrichtlichen Behandlung der bibl. Gesch., neu bearbeitet von G. Guden. 1. Teil: Altes Test. 3. Aufl. Hannover 1898, Meyer. 2,25 M.
Dr. Franz Ziemann, Text der bibl. Geschichten. Für die Unterstufe. Leipzig 1898, Dürr. 1 M.
H. Schlichting, Biblische Geschichten ausgewählt und bearbeitet. Flensburg 1897, Westfalen. 0,80 M.
Dr. Joachim Lüttemann, Anleitung zur Katechismuslehre. Neue Ausg. Hermannsburg 1898, Missionshandlung. 1,80 M., geb. 2,40 M.
Karl Werckmeister, Das neunzehnte Jahrhundert in Bildnissen. Lfg. 1—4. Berlin, Photographische Gesellschaft. In 75 Lfgn. Je 1,50 M.
Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Sprache in Zürich. 2. Heft: Zum hundertsten Geburtstag Jeremias Gotthelfs. Mit dem Bildnis Gotthelfs. Zürich 1897, Speidel. 1,20 M.
Desgl., 3. Heft: Wustmann und die Sprachwissenschaft. Von Dr. E. Tappolet. Ebenda 1898. 0,80 M.
Dr. A. Ehrenfeld, Studien zur Theorie des Reims. 1. Teil. Ebenda 1897. 2,50 M.
Aus dem Schatze deutscher Dichtung. Eine Auswahl von Gedichten für Schule und Haus. Leipzig 1898, Dürr. 1,40 M.
A. Falcke, Vorbereitungen für Deutsch, in ausgeführten Lektionen. 2. Heft, bearb. von H. Kühn. Ebenda 1898. 0,50 M.
Prof. H. Fechner, Erstes Lesebuch. 57. Aufl. Berlin SW., 1898, Wiegandt & Grieben. Geb. 0,65 M.
Engelien und Fechner, Deutsches Lesebuch. Aus den Quellen zusammengestellt. Neubearbeitung. III. Teil. A. Berlin SW. 1898, Schultze. 1,60 M.
Schmarje und Jensen, Deutsche Sprachlehre für Mittelschulen, höhere Mädchenschulen und Präparandenanstalten. Flensburg 1897, Westfalen. 0,80 M.
H. Ritter, Leitfaden für das Anfertigen von Briefen und Geschäftsaufsätzen in der ländl. Volks- und Fortbildungsschule. Harburg a. E., Elkan. 0,25 M.
Ehlers und Kröplin, Übungsbuch für den deutschen Sprachunterricht in mehrklassigen Schulen. Heft I—V. Güstrow 1898, Opitz & Comp. 20, 35, 40, 40, 40 Pfg.
A. Wolter, Vaterländische Helden und Ehrentage im Spiegel deutscher Dichtung. Berlin 1898, Mittler & Sohn. Geb. 1,60 M.
Prof. Dr. H. Löschhorn, Lehrbuch der Geschichte für höhere Mädchenschulen nach den Bestimmungen vom 31. Mai 1894. 2. Teil: Geschichte des Altertums, des Mittelalters und der beginnenden Neuzeit. Hannover 1898, Meyer. 2 M.
Dr. H. Dittmar, Die Weltgeschichte in einem übersichtlichen Umriß für den Schul- und Selbstunterricht. Neu bearb. von Dr. K. Abicht. 1. Teil: Geschichte der Welt vor Christus. 13. Aufl. Heidelberg 1898, Winter. 2 M.
Wischmeyer und Stork, Geschichtsbilder für evangelische Volksschulen. 3. verb. Aufl. Gütersloh 1897, Bertelsmann. Kart. 0,50 M., geb. 0,60 M.
A. Wolter, Kaiser Wilhelm II. Berlin 1898, Mittler & Sohn. 0,40 M.
Rektor Goebl, Kaiser Wilhelm der Große und sein Haus in Glaube, Arbeit, Kampf und Sieg. Wermelskirchen. Selbstverlag. 0,30 M.
G. Amelang, Ein Schulspaziergang. Volkslieder mit Deklamation. Dessau 1898, Ev. Vereinshaus. 0,20 M.
Karl Diefenbach, Der Regierungsbezirk Kassel in seinen geographischen und geschichtlichen Elementen. 9. Aufl. Frankfurt a. M. 1894, Jaeger. 0,40 M.
Karl Diefenbach, Der Regierungsbezirk Wiesbaden. 18. verbesserte Aufl. Ebenda 1897. 0,40 M.
Karl Diefenbach, Das Main-Gebiet im Anschluß an die Heimatskunde. 4. Auflage. Ebenda 1898. 0,40 M.
A. Sprockhoff, Naturkunde für höhere Mädchenschulen. 2. Aufl. 2. Teil (6. und 7. Schuljahr). Hannover 1898, Meyer. Geb. 1,80 M.
Dr. Wilh. Quehl, Naturkunde für Lehrerbildungsanstalten. 1. Teil für die Unterstufe der Präparandenanstalten: Lebensformen und Naturbilder der Heimat. Leipzig 1898, Dürr. 1,60 M.
K. Geißler, Der erste Chemieunterricht. Ein methodisches Schulbuch mit geordneten Denkübungen. Leipzig 1898, Möschke. Geb. 1,20 M.
Dr. H. Fenkner, Arithmetische Aufgaben. Mit Anwendungen aus dem Gebiete der Geometrie, Physik und Chemie. B. 2. Aufl. Berlin 1898, Salle. 1,65 M.

H. Peters, Bilder aus der Mineralogie und Geologie. Ein Handbuch für Lehrer und Lernende und ein Lesebuch für Naturfreunde. Kiel und Leipzig 1898, Lipsius & Tischer. 2,80 M.

Edw. v. Tobel, Geometrie für Sekundärschulen. Weitere Ausführungen für den Lehrer. Zürich 1898, Füßli. 2 Fr.

---

# Aufruf

an die Mitglieder des Verbandes deutscher evang. Schul- und Lehrervereine.

Die Witwen- und Waisenhilfe des Verbandes deutscher evangelischer Schul- und Lehrervereine ist nun endlich ins Leben getreten. Einer mehrjährigen Arbeit der Vertreter des Verbandes und des Arbeitsausschusses hat es bedurft, für die Satzungen der Witwen- und Waisenhilfe eine Form zu finden, welche den berechtigten Anforderungen entspricht. Nachdem sie die letzte Versammlung der Verbandsvertreter in Hamburg genehmigt, sind die Satzungen nun in Kraft getreten; sie werden am Schlusse allen Mitgliedern unseres Verbandes nochmals zur Kenntnis gebracht.

Je mehr Mitglieder die „Hilfe" haben wird, desto größer werden ihre Mittel, und desto wirksamer und mit desto größeren Beträgen kann sie unsere Witwen und Waisen unterstützen. Deshalb ist es dringend notwendig, daß möglichst alle Verbandsmitglieder der Witwen- und Waisenhilfe beitreten. Der unterzeichnete Vorstand richtet daher an alle Lehrermitglieder der evangelischen Schul- und Lehrervereine die dringende und herzliche Bitte, samt und sonders der Hilfe als ordentliche Mitglieder ohne Verzug beizutreten. Den hinterlassenen Familien der meisten unserer Mitglieder wird die Unterstützung aus unserer Witwen- und Waisenhilfe ein willkommener Zuschuß zu ihren geringen und auch im besten Falle noch aufbesserungsbedürftigen Mitteln sein. Darum trete jeder als Mitglied bei, dem es am Herzen liegt, die Lage seiner einstigen Hinterbliebenen nach Möglichkeit gut zu gestalten! Aber auch, wer Vermögen hat oder auf irgend eine andere Weise sein Haus für den Fall seines Todes bestellt zu haben meint, bleibe nicht zurück! Er bedenke, daß er durch seine Zugehörigkeit zur „Hilfe" nicht bloß den Seinen dient, sondern auch den Angehörigen der wirtschaftlich schwächeren Amtsgenossen, die einer Besserung ihrer Lage dringend bedürfen. In diesem Falle ist die Mitgliedschaft in besonderem Maße eine That der Nächstenliebe, eine Bethätigung unseres Christenstandes.

Darum noch einmal die zu Herzen dringende Mahnung: Jedes Mitglied des Verbandes werde auch Mitglied der Witwen- und Waisenhilfe!

Zur Beschaffung größerer Mittel und in der Folge zur Erreichung höherer Unterstützungssätze ist es aber auch nötig, daß die „Hilfe" gemäß § 2 Absatz 3 der Satzungen recht viele Ehrenmitglieder gewinnt, d. h. solche Mitglieder, welche die Mittel der „Hilfe" erhöhen, ohne Anspruch auf ihre Wohlthaten zu machen. Jedem Mitgliede des Verbandes sei es deswegen ans Herz gelegt, mit liebender Umsicht und edlem Christenmute im Kreise seiner Bekannten Ehrenmitglieder anzuwerben! Noch immer hat ja der Appell an die Wohlthätigkeit in edlen Herzen thatkräftigen Wiederhall gefunden.

Auch der Vorstand wird eifrig bestrebt sein, weitere Mittel zu beschaffen, durch Abschlüsse mit Lieferanten und Fabrikanten und auf mancherlei andere Weise. Anregung nach dieser Richtung hin werden dem Vorstande hochwillkommen sein.

Zum Schlusse: Jedes Verbandsmitglied trete unverzüglich der Witwen- und Waisenhilfe bei! Jedes Verbandsmitglied werbe Ehrenmitglieder an! Jedes Verbandsmitglied gebe Anregung zur Beschaffung weiterer Mittel!

Die Anmeldungen bitten wir an den Schriftführer Alexander Bennstein in Berlin N. 58, Stargarder Straße Nr. 74, zu richten, von welchem auch die Satzungen zu beziehen sind.

Der Vorstand.

Bennstein, Liepe, Schröder, Schulz.

---

Verantwortlicher Schriftleiter **G. von Rohden** in **Düsseldorf-Derendorf.**

# Evangelisches Schulblatt.

Juli 1898.

## I. Abteilung. Abhandlungen.

## Die Formalstufen im Katechismusunterricht.

Von A. Eckert, Prediger und Rektor zu Pyritz in Pommern.

I.

In Heft acht und neun des vorigen Jahrganges dieser Zeitschrift hat Herr F. Hollkamm den Versuch gemacht, den Katechismusunterricht nach den Herbartschen formalen Stufen aufzubauen. Was ihn dazu trieb, war nicht die Überzeugung von der grundsätzlichen Richtigkeit dieses Versuches, sondern die Notwendigkeit bei einmal geforderten selbständigem Katechismusunterricht eine befriedigende Form der Stoffbehandlung zu finden. Trotzdem ist dieser Versuch, welcher unseres Wissens hier zum erstenmal gemacht wird,[1]) höchst beachtenswert, und verdient sorgfältige Beachtung. Ich beabsichtige im folgenden weitere Lehrproben aus dem auch von mir nach formalen Stufen erteilten Katechismusunterrichte zu geben. Es hat mich dieser eigentümliche Unterrichtsgang derartig für sich eingenommen, daß ich schwerlich jemals zu irgend einem andern meine Zuflucht nehmen werde.[2]) Die meinem Versuche zu Grunde liegenden theoretischen Voraussetzungen werde ich nur ganz kurz skizzieren, um dem Leser eine objektive Beurteilung auch von meinem Standpunkt aus zu ermöglichen.

1. Aus dem Lutherschen Katechismus kommt für uns zunächst nur der Text in Betracht, der Wortlaut der zehn Gebote, des Glaubensbekenntnisses und der einzelnen Bitten. Wir betrachten als die Aufgabe unseres Unterrichtes, durch die allseitige und tiefgehende Erklärung dieser altchristlichen Katechismusstoffe[3]) dem zukünftigen Glaubensentschlusse der Kinder die innere Leichtigkeit im voraus zu bereiten. Also nicht das erstreben wir durch unsere Erklärung, daß wir sofort Glauben in den Kinderherzen erwecken wollen; nur das wollen wir erreichen, daß die Schwierigkeiten beseitigt werden,

[1]) Just's „abschließender Katechismusunterricht" streift zwar das Problem der Formalstufen auf diesem Gebiet, aber ohne principielle Begründung und ohne genügende Konsequenz.

[2]) Früher war ich ein Gegner der formalen Stufen; ihre praktische Anwendung hat mich zu ihrem entschiedensten Freunde gemacht.

[3]) Nach den neuesten Forschungen, durch welche wir aus der neu aufgefundenen „Lehre der zwölf Apostel" besonders für die Katechumenatspraxis wichtige Aufschüsse erhalten haben, ist auch der Dekalog in der alten Kirche weit mehr, als man bisher glaubte Lehrstoff für die zu Taufenden gewesen.

welche aus einem kümmerlichen Verständnis des Katechismus oder gar aus mechanischer Aneignung seines Inhaltes dem zukünftigen Glaubensentschlusse erwachsen. Die Grundzüge unserer Erklärung des Textes suchen wir uns nicht willkürlich zusammen, sondern finden sie in Luthers Erklärung ein für alle Male festgelegt. Das ist doch der Sinn und Wert dieser Erklärungen, daß die in ihnen ausgesprochenen Gedanken eben dazu da sind, das Verständnis des Textes zu gewährleisten. Von dieser Auffassung aus ist die bisher fast überall noch herrschende Gewohnheit, erst den Text und dann die Erklärung zu erklären, ein völlig überwundener Standpunkt, und es erwächst uns für den Unterrichtsgang die Aufgabe, durch stetes in Beziehungsetzen von Text und Erklärung der richtig erkannten Bedeutung der letzteren gerecht zu werden. Im Gegensatze also zu allem katechetischen Herkommen [1]) fordere und befolge ich den synthetischen Unterrichtsgang. Es wird sich zeigen, daß nur mit Hülfe der formalen Stufen dieser dem Charakter des Katechismus doch einzig entsprechende Gang in voller Kraft und Konsequenz durchgeführt werden kann.

2. Herkömmlich wird Luthers Katechismus als ein abstraktes System lehrhafter theoretischer Sätze aufgefaßt. Auch diese Meinung werfen wir als einen durch Jahrhunderte fortgeschleppten Irrtum völlig über Bord. Sehen wir nur auf den Text des Katechismus oder auf die mit dem Worte Gottes verbundenen Handlungen der Taufe und des Brotbrechens, so werden wir sie am richtigsten als Evangelium charakterisieren. Wir meinen das ganz mit Bewußtsein auch von dem Dekalog, der in einem evangelischen Katechismus nicht anders, denn als Evangelium verstanden werden kann.[2]) Sehen wir auf die Erklärungen Luthers, so enthalten sie offenbar auch Evangelium, aber angewandt auf das persönliche Leben des Christen. Diese Bestimmung gilt für alle Erklärungen sämmtlicher Hauptstücke. Und wenn wir nunmehr noch einmal auf den sogenannten Text zurückblicken, so finden wir, daß auch der Dekalog, das Credo und das Herrngebet dieselbe persönliche Beziehung des Evangeliums, dieselbe Anwendung auf das Leben des einzelnen Christen enthalten. Erwägen wir, daß die Handlungen des Taufens und Brotbrechens ohne Beziehung zu persönlichem Christenleben zu denken ganz unmöglich ist, so ergiebt sich für den ganzen Katechismus, daß wir in ihm angewandtes Evangelium haben. Daraus folgt aber von selbst und wird durch jeden Satz des Katechismus bestätigt, daß

[1]) Selbst ein so hervorragender Katechet wie Kaftan empfiehlt in seiner trefflichen Auslegung des Katechismus den analytischen Gang.

[2]) Auch unter dem Evangelium giebt es noch ein Sittengesetz, nur ist es da nicht der durch Offenbarung gegebene Anfang des religiösen Lebens, sondern eine aus seiner Beobachtung genommene zusammenfassende Abstraktion sittlicher Grundsätze. Diese in der Volkserziehung zur Schärfung der Gewissen zu benutzen, ist durchaus möglich, und demnach kann auch der Dekalog als „Sündenspiegel“ verwendet werden, nur muß man sich seinen evangelischen Ursprung stets gegenwärtig halten.

er seinem innersten Wesen nach praktisch-konkret ist. Auf die weittragenden Konsequenzen dieser Erkenntnis und ihre Begründung wird hier verzichtet.

3. Ziller hat die Behandlung des Katechismus nach formalen Stufen für unmöglich erklärt von der Ansicht aus, daß er eine Zusammenstellung systematischer Sätze sei, welche wohl auf der Systemstufe gewonnen, aber nimmermehr nach allen formalen Stufen durchlaufen werden könnten. Dieses Urteil beruht auf einer falschen Voraussetzung und ist darum nicht haltbar. Aber wie es häufig zu geschehen pflegt, daß des Meisters Meinung zum Dogma einer Schule wird und die Erkenntnis eines Irrtums verhindert, so ist es auch hier geschehen. Der Irrtum Zillers hat seine Schüler gehindert, die Methodik des Katechismusunterrichtes wesentlich zu fördern, während sie doch auf andern Gebieten der Pädagogik zu bedeutenden Fortschritten gelangt sind.[1]) Die Katechismusmethodik hat eine Förderung nur noch zu erwarten dadurch, daß die Ketten des Zillerschen Vorurteils gesprengt werden. Das Verdienst, diese That zum ersten Male, wenn auch nicht in bewußtem Gegensatze, vollführt zu haben, sollte Herrn Hollkamm in der Geschichte der Methodik für alle Zeit bleiben. So sagen wir in bewußtem Gegensatze zu Ziller: Der Katechismusunterricht kann nicht bloß, sondern muß nach formalen Stufen getrieben werden, da dieser Weg der einzige ist, auf welchem die Eigenart des Katechismus zur vollen Herrschaft und reinsten psychologischen Wirkung in den Kinderherzen gebracht werden kann. An einem selbständigen Katechismusunterricht also, der nicht in der biblischen Geschichte aufgeht, halte ich auch trotz der Ausführungen meines Freundes Schwartz in Nr. 12 des vorigen Jahrganges, und obwohl ich die von ihm vertretene These: Biblische Geschichte und Katechismus nicht gleich Anschauung und Begriff, durchaus anerkenne, unbedingt fest. Ich glaube nicht, daß der biblische Geschichtsunterricht ohne Darangabe seiner Eigentümlichkeit zu einer solchen Durchdringung der Katechismusgedanken benutzt werden kann, daß irgend welcher bekenntnismäßige Gebrauch von dem Katechismus gemacht werden könnte. Der Gedanke, alle Katechismussätze an einzelne biblische Geschichten oder größere Geschichtsabschnitte anzuschließen, sollte definitiv aufgegeben werden. Er ist wohl bei einzelnen, aber lange nicht bei allen ausführbar und eignet sich darum nicht für eine grundsätzliche Umgestaltung des ganzen Katechismusunterrichtes; er ruht auch durchaus auf jener falschen Auffassung des Katechismus, zu deren Überwindung Schwartz selbst so Bedeutendes beigetragen hat. Gerade weil der Katechismus die bekenntnis-

[1]) Die Arbeiten von Thrändorf, Staude, von Rohden haben ihren bleibenden Wert in dem biblischgeschichtlichen bezw. kritischen Teile, die bereits erwähnte Arbeit von Just über den abschließenden Katechismusunterricht unterscheidet sich in ihren Ergebnissen nicht wesentlich von dem Herkömmlichen. Wer mit der fortlaufenden Forschung auf diesem Gebiet vertraut ist, erkennt deutlich, daß die Bemühungen der in Ziller's Bahnen gehenden Pädagogen auf dem Gebiete des Katechismusunterrichtes zu positiven Fortschritten nicht geführt haben.

mäßige Darstellung des angewandten Evangeliums ist, gerade darum fordert er einen besondern Unterricht, welcher dieser Eigentümlichkeit Rechnung tragen kann.

4. Wir haben den Kindern im Unterricht nichts anderes zu verkündigen als das Evangelium. Der Inhalt des Evangeliums läßt sich zweifach bestimmen: er umfaßt geschichtliche Thatsachen, Jesu Menschwerdung, Wunder, Tod, Auferstehung, Himmelfahrt und ihre psychologisch-subjektive Anwendung auf die einzelne Menschenseele. Der Heiland selbst hat diese subjektive Wendung in die persönlichste Form gekleidet, die möglich ist, wenn er zu dem Gichtbrüchigen sagt, „Dir sind Deine Sünden vergeben." In der That, diese Fassung des Inhaltes des Evangeliums ist diejenige, welche allein geeignet ist, ihm eine Wirkung auf die Menschenherzen zu sichern. Psychologisch angesehen kommt sie einem Bedürfnis des Menschenherzens entgegen, zeigt mit einem Schlage, welchen unendlichen Wert jene Thatsachen für den einzelnen haben, und verwandelt die starre Objektivität des rein Geschichtlichen in die lebensvolle Subjektivität des persönlichen Glaubenslebens. In den Mittelpunkt unserer evangelischen Verkündigung an die Kinder stelle ich deshalb grundsätzlich die frohe Botschaft: „Dir sind Deine Sünden vergeben," und was an geschichtlichen Thatsachen oder andern Gedanken darzubieten nötig ist, wird überall auf sie bezogen. Vieljährige Erfahrung hat mich gelehrt, daß die Kinder zwar „lernen," Jesus sei Gottes Sohn, er habe sie erlöst von ihren Sünden, er sei für sie gestorben, er habe ein dreifaches Amt verwaltet und einen zweifachen Stand eingenommen u. s. w., aber niemals konnten sie sagen, worin denn nun gerade für sie der Segen dieser Thatsachen läge. Es fehlte mit einem Worte das Kindschaftsbewußtsein, und das wird nur erweckt durch die Botschaft: „Dir sind Deine Sünden vergeben."

5. Über die von mir versuchte Anwendung der formalen Stufen sei noch ein kurzes Wort vorausgeschickt. Die wichtichste und grundlegende Aufgabe ist die Gewinnung der einzelnen Unterrichtsziele. Da die Vereinigung der fünf Hauptstücke in einem Büchlein eine rein äußerliche und zufällige ist, wie ja D. Luther die drei ersten Hauptstücke ursprünglich auf Tafeln, welche zum Aufhängen in den Zimmern bestimmt waren, hat drucken lassen,[1]) so betrachten wir zunächst die einzelnen Hauptstücke jedes als ein Ganzes für sich. So würde sich z. B. für das erste Hauptstück als letztes Ziel ergeben: wie gläubige Christen leben, oder für das zweite, was die Christen glauben, oder für das dritte, was die Christen beten u. s. w. Ein Unterrichtsgang also, welcher synthetisch fortschreitet, wird für jedes Hauptstück sich eben diese Ziele als Endpunkte setzen. Der Weg zu ihnen führt durch eine Reihe von Hauptzielen hindurch, welche in dem Text der Gebote, der drei Artikel und der Bitten gegeben sind. Ehe die Einsicht bis zu diesen Hauptziele vordringt, muß sie bestimmte Unterziele durchlaufen, welche in den einzelnen Gedanken der Erklärungen Luthers gegeben

[1]) Vgl. Buchwald Entstehung der Katechismen Luthers Seite XI f.

sind. Nicht bloß diese Unterziele, auch jene Haupt- und Abschlußziele werden nach den formalen Stufen durchlaufen, so daß z. B. im zweiten Hauptstück die Hauptziele auf der Synthesenstufe für das Schlußziel, die einzelnen Unterziele etwa für den ersten Artikel mit ihrem jedesmaligen fünffachen Stufengang auf der Synthesenstufe für das erste Hauptziel stehen. Es ist schon hier klar, daß die Gewinnung dieser Zielbildungen oftmals großen Schwierigkeiten begegnet; für das erste, vierte und fünfte Hauptstück ist sie am leichtesten, das zweite Haupstück mit seinem mannigfaltigen Textinhalt, das dritte Hauptstück mit seiner Doppelerklärung und seinen merkwürdigen Gedankenwendungen stellen dagegen dem Nachdenken des Katecheten Aufgaben von großer Schwierigkeit. Aber diese Bemühungen werden auch reichlich belohnt, denn das notwendige, tiefe allseitige Durchdenken des Textes, der Erklärungen und ihrer gegenseitigen Beziehungen lehrt uns deutlich erkennen, wie sehr wir mit unserm Verständnis bis jetzt an der Oberfläche haften geblieben sind. Wird diese Zielbildung erst Gegenstand allgemeiner Teilnahme unter den Katecheten geworden sein, so wird das tiefere Verständnis des lutherischen Katechismus dadurch eine ungeahnte Förderung erfahren. Die Schwierigkeit der Zielgewinnung darf uns nicht abschrecken, „Segen ist der Mühe Preis". Im eigentlichen Unterricht werden die Hauptziele mit I, II, III u. s. w., die Unterziele mit a, b, c, d u. s. w. bezeichnet. Dieses Mittel gewährt uns die Möglichkeit bei Wiederholungen und Verknüpfungen einen bereits behandelten Katechismusgedanken kurz und unmißverständlich zu bezeichnen. Für die formale Zielbildung gelten im allgemeinen die Grundsätze, welche Ziller in seiner allgemeinen Pädagogik dafür aufgestellt hat.[1]) Die Praxis der Zielsetzung scheint mir vor allen nur in einem Punkte der Reform bedürftig: man setzt nämlich herkömmlich das Ziel vor die Stufe der Analyse. Ich halte das für falsch. Soll die Stufe der Analyse das Neue vorbereiten und aus dem vorhandenen Gedankenkomplex die zur Apperception nötigen Vorstellungen herausheben, so ist es offenbar eine gesetzwidrige Verwaltung des Vorstellungslebens, wenn man das Neue — sei es auch in der andeutenden Gestalt des Zieles — in die unvorbereitete und ungeordnete Vorstellungswelt der Zöglinge hineinwirft. Aus diesem Grunde setze ich die Zielbestimmung zwischen die erste und zweite Stufe, und man braucht das nur ein einziges Mal zu versuchen, um die Richtigkeit sofort zu erkennen.

Die Verwendung der ersten Stufe (Analyse) kann in mannigfaltiger Weise ausgeführt werden. Innerhalb der Folge der einzelnen Unterziele zum jeweiligen Hauptziele hin kann sie unter Umständen ganz und gar wegfallen, nämlich dann, wenn durch das vorangegangene Ziel und die zu seiner Erreichung angewandte Arbeit die Vorstellungsmassen bereits geordnet und so apperceptionsfähig gemacht

[1]) In einem Punkte stimme ich mit den von Ziller aufgestellten Forderungen über Zielbildung nicht überein, muß es mir aber hier versagen, darauf näher einzugehen.

worden sind, und wenn zugleich das im Ziele angedeutete Neue einer besonderen Vorbereitung nicht bedarf. Es ist auch von andern Herbartianern z. B. von Staude anerkannt worden, daß unter Umständen die eine oder andere Stufe fehlen kann. Wollte man in den beiden eben gedachten Fällen die erste Stufe unbedingt festhalten, so könnte man nur eine zusammenfassende, in den Gedankenzusammenhang versetzende Wiederholung in ihr bringen; damit aber würde man vieles vorausnehmen, was der Systemstufe angehört. Jedenfalls tritt eine Lücke im Apperceptionsprozeß durch Weglassen der ersten Stufe in den genannten beiden Fällen nicht ein. Im übrigen wird es die Aufgabe der ersten Stufe sein, dem besondern Zusammenhang entsprechend auf das Neue vorzubereiten, sei es durch Erweckung einer vorläufigen Teilnahme dafür, sei es durch Erklärungen, welche zur Aufnahme des Neuen notwendig sind. So wird z. B. bei der ersten Bitte vor dem Hauptziel in der Analyse auf das zweite Gebot, den Sinn des Begriffes Name Gottes, auf das dritte Gebot und den Begriff heiligen einzugehen sein. Bei der zweiten Bitte wäre an den zweiten Artikel (in seinem Reiche unter ihm lebe) zu erinnern und auf den Begriff des Reiches Gottes nach der Schrift einzugehen sein. — Die zweite Stufe (Synthese) hat das Erfahrungsmaterial zusammenzustellen, durch dessen Betrachtung der Zielgedanke nach Wahrheit und Wert aufgezeigt wird. Auf dieser Stufe kommt die vorausgesetzte Eigenart des Katechismus zum deutlichen Ausdruck. Ist er angewandtes, Leben gewordenes Evangelium, so entspricht es durchaus diesem seinem besonderen Charakter, daß das Bestreben, die Katechismuswahrheit in die Kinderseele hineinzusenken und zur bewußten Aneignung zu bringen, an die persönliche Erfahrung der Kinder in erster Linie anzuknüpfen hat. Wir suchen deshalb auf der zweiten Stufe als Ausgangspunkt zuerst immer eine Thatsache, ein Ereignis, eine Geschichte aus dem Erfahrungskreise der Kinder. Erst, wenn sich solche nicht finden lassen, greifen wir zu den Erfahrungen anderer Christen, und zwar zuerst zu denen, welche in der Bibel niedergelegt sind, dann aber gehen wir in das weite Gebiet der Kirchen- und Menschheitsgeschichte hinein. Eine grundsätzliche, aus dem Wesen des Katechismus sich ergebende Notwendigkeit, gerade von einer Geschichte auszugehen, liegt nicht vor, denn es ist nirgends die Aufgabe, aus der vergleichenden und abstrahierenden Betrachtung mehrerer einzelner Fälle einen allgemeinen Begriff oder eine Zusammenfassung mehrerer von ihnen zu gewinnen. Vielmehr kommt alles darauf an, die Katechismuswahrheit in ihrem ewigen Werte für das einzelne Leben zu erkennen, und das würde auch erreicht werden, wenn man von einem vereinzelten Bibelworte oder von einem größeren Schriftabschnitte ausginge, in welchem die Bedeutung der Katechismuswahrheit dargelegt wird. Nur muß in diesem Falle „aus dem Vollen der heiligen Schrift geschöpft werden,“ d. h. es muß der Zusammenhang, in welchem die fraglichen Schriftworte stehen, nach vorwärts und rückwärts hin klar gelegt

werden, damit das eine Schriftwort den Blick in die Gedankenwelt des betreffenden biblischen Schriftstellers eröffnet. In dieser Modifizierung hat die Crügersche Anknüpfung an ein Bibelwort immer noch ihr gutes Recht. Wenn man trotzdem in den meisten Fällen lieber von einer Geschichte ausgehen wird, so hat das seinen Grund in der psychologischen Eigentümlichkeit der Kinder, in konkreten Verhältnissen sich leichter zurechtzufinden, als in Gedankengängen.

Auf der Stufe der Association werden Schrift- und früher bereits behandelte Katechismusworte zusammengestellt, die den Zielgedanken völlig oder doch annähernd zum Ausdruck bringen. Auch ähnliche Sprichwörter oder Stellen aus Dichtungen können hier herangezogen werden. Nach dem Durchlaufen sämtlicher Unterziele tritt auf der zum Hauptziel gehörenden dritten Stufe die Luthersche Erklärung in ihrem vollen Umfange auf als eine zusammenfassende Formulierung der durchgearbeiteten Zielgedanken.[1]) Schon die einfache Zusammenstellung solcher gleichen oder ähnlichen Gedanken mit dem Zielgedanken trägt dazu bei, daß das in dem letzteren liegende Neue mit der vorhandenen Vorstellungswelt verschmilzt und dadurch befestigt wird. Um diese Verschmelzung noch dauernder zu machen, kann man die associierten Stoffe sowohl unter sich wie mit dem Zielgedanken vergleichen und Übereinstimmung sowie Unterschied feststellen lassen.

Auf der vierten, der Systemstufe hat man die Konsequenzen des Satzes zu ziehen, daß der Katechismus Evangelium enthält. Der Religionsunterricht darf um seines Zieles willen an keinem Punkte seiner Entwicklung die Verkündigung des Evangeliums in seiner einfachsten und persönlichsten Form außer acht lassen. Sowie an irgend einer Stelle ein anderes Interesse als dieses praktisch-religiöse herrschend wird, etwa das rein historische, oder das logische oder das ästhetische, irrt er von seinem Ziele ab und streut seinen Samen in das Leere. Die Systemstufe ist vorzüglich geeignet, dem Rechnung zu tragen. Auf ihr ist die erste Aufgabe, den Zusammenhang aufzusuchen, in welchem der Zielgedanke mit dem Evangelium steht. Auch der Zusammenhang der associierten Stoffe mit dem Evangelium kann im Anschluß hieran festgestellt werden. Die zweite Aufgabe der Systemstufe besteht darin, den Zusammenhang aufzusuchen, welcher zwischen dem gerade zu erreichenden Unterziele und den vorhergehenden Nebenzielen, sowie dem Hauptziele besteht. Der Schüler muß bei jedem Schritte, den er geführt wird, ein Bewußtsein haben von dem Wege, auf welchem sich sein Denken bewegt, von den Stationen, die es durchlaufen hat, und von dem nächsten, sowie von dem letzten Ziel, welches erreicht werden soll. Die Systemstufe ist die gewiesene Stelle für diesen Rückblick und Ausblick. Auf der zu jedem Hauptziele gehörenden Systemstufe muß in erster Linie der auf der dritten Stufe

[1]) Wenn Hollkamm die Erklärungen Luthers auf der Systemstufe bringen will, so wird er dazu durch den Irrtum veranlaßt, daß die Katechismussätze „Systeme“ seien, was sie eben nicht sind.

gegebene Wortlaut der Lutherschen Erklärungen auf seinen Gedankeninhalt und Bau hin betrachtet werden. Dann ist der Zusammenhang der in Luthers Erklärung zusammengefaßten Katechismusgedanken mit dem Evangelium festzustellen und der des Hauptzieles mit dem Endziel. Auch die bei den einzelnen Unterzielen herangezogenen Bibelworte, welche auf der dritten Stufe bereits zusammengestellt sind, werden noch einmal überblickt, geordnet und zum Hauptziel in Beziehung gesetzt.[1])

Auf der letzten Stufe (Methode) erwächst uns die Aufgabe der Anwendung des Zielgedankens auf das persönliche Leben der Kinder. Da wir bereits auf der zweiten Stufe grundsätzlich, wenn möglich, auf den Erfahrungskreis der Kinder eingehen, so stehen wir hier vor der Schwierigkeit der richtigen Unterscheidung beider Stufen. Die Lösung liegt näher, als man meinen sollte: denn während die zweite Stufe immer von der Vergangenheit der Kinder ausgeht, von dem, was sie bereits erfahren haben und darum kennen, haben wir auf der fünften unser Augenmerk auf die Gegenwart und vor allen Dingen auf ihre Zukunft zu richten. Wir versetzen sie in Situationen, in welchen der Zielgedanke einmal Wert für sie haben kann; wir lassen sie diesen Wert selbst finden durch eigenes Urteil; wir lassen sie sich darüber aussprechen, wie sie in diesen und anderen Lagen handeln müßten, möchten und würden. Und von sich aus dürfen die Kinder dann noch einmal auf andere Christen schauen, ja noch mehr, ihnen ins Herz schauen. Vor allen Dingen kommen da die Liederdichter in Betracht. Unsere Kirchenlieder haben hier ihre Stätte mit dem ganzen Reichtume ihrer Gedanken und Gefühle, und neben ihnen Psalmen oder andere neutestamentliche „Lieder im höheren Chor“ wie 1. Kor. 13 u. a. Auch einzelne kürzere Bibelstellen können hier noch herangezogen werden. Das ist aber erst die eine Seite der fünften Stufe. Denn auf ihr wird nicht bloß angewendet, sondern auch eingeübt und befestigt. Demnach stellen wir zum Schluß auf der fünften Stufe Aufgaben aus dem ganzen zum Ziele gehörigen Gebiet zur schriftlichen und mündlichen Lösung. Die Zusammenstellung dieser Aufgaben in einem gedruckten Heftchen ergäbe die einzig mögliche Form eines Schulkatechismus. Sie würde sich überall da empfehlen, wo der Religionsunterricht auf Jahre hinaus in einer Hand liegt oder doch einheitlich erteilt wird. Die zu jedem Hauptziel gehörige Methodenstufe hätte außer den Wiederholungsaufgaben vor allen Dingen

[1]) Man sieht hieraus, daß die Arbeit der Systemstufe im Katechismusunterricht eine andere ist, als sie z. B. für die biblische Geschichte üblich ist. Das kann bei dem andersartigen Lehrgegenstand auch nicht anders sein. Übrigens hat mich die Behandlung deutscher Gedichte und unserer Schuldramen, z. B. der Iphigenie, nach formalen Stufen, die ich in meiner höheren Mädchenschule durchgeführt habe, zu der Überzeugung gebracht, daß die Systemstufe herkömmlich zu eng gefaßt wird. Ich habe gefunden, daß das den Intentionen Herbarts nicht entspricht. Näheres über diesen Punkt auszuführen, muß ich mir hier versagen.

die Aufgabe, die Kinder erfahren zu lassen, was sie nun in Zukunft mit dem angeeigneten und verstandenen Katechismusabschnitt anfangen, wie sie ihn als Bekenntnis und Gebet verwerten können. Demnach würde auf dieser Stufe die Forderung meines Freundes Schwartz ihre Erfüllung wenigstens annähernd finden können.[1])

Nach dem Vorstehenden wäre nur noch eine Frage zu beantworten: wo bleibt bei solchem Gange die Forderung, daß der Unterricht christocentrisch erteilt werde? Auch hierüber sei noch ein kurzes Wort zur Kennzeichnung unsrer Stellung hinzugefügt. Ich meine, die Zeit, da man durch Zugrundelegen eines bestimmten geschichtlichen Stoffes dem Katechismusunterrichte christocentrischen Charakter aufdrücken wollte, wird bald vorüber sein. Weder der Versuch Thrändorfs, noch ein pragmatisches Lebensbild Jesu nach Art des Bang'schen, noch eine Zusammenstellung wie die Völkers in seinem „Leben und Lehre Jesu" werden jemals in der allgemeinen Praxis Verwendung finden. Es bedeutet ja eine durchaus unevangelische Verkürzung des Bibelwortes, nur den Teil von ihm, welcher gerade das Leben Jesu darstellt, dem Katechismusunterrichte zu Grunde zu legen. Die heilige Schrift ist von Anfang bis zu Ende christocentrisch, und welches Buch immer wir gerade benutzen mögen, — ist unser Unterricht recht evangelisch, so wird er auch recht christocentrisch sein. Die Forderung des Christocentrischen muß durchaus innerlich verstanden werden. Nicht das äußere Leben Jesu muß unbedingt das Herz des Unterrichtes werden, sondern das Evangelium, die Botschaft, welche sein ganzes Leben hindurch Gegenstand seiner Verkündignng war und in deren Lichte erst sein Leben die rechte Bedeutung gewinnt. Natürlich: wer das Evangelium im Unterricht verkündigt, der wird auch dem äußeren Lebensgange des Herrn die ihm gebührende Stellung geben, aber eben um des Evangeliums willen, nicht aus rein geschichtlichen oder logischen Rücksichten. Und darum meinen wir, daß gerade der von uns vorgeschlagene Unterrichtsgang im Katechismus im vollen Sinne des Wortes christocentrisch ist.

## II.

Während das Vorstehende niedergeschrieben wurde, erschien in der Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht (neunter Jahrgang, Heft II, S. 124 ff.) von Pastor Malo ein Aufsatz über Katechismusunterricht und Formalstufen, in welchem er die mehrfach genannte Arbeit Hollkamms zum Gegenstande einer durchweg ablehnenden Kritik macht. Seine Kritik ist einerseits so absprechend und andrerseits so unrichtig, daß im Interesse der Sache eine eingehende Abweisung Malos erforderlich ist. — Es giebt zwei Arten von Kritikern: die einen suchen in den Arbeiten anderer nur die Fehler und haben

[1]) In einem späteren Aufsatze hoffe ich, mich mit dieser gediegenen Arbeit eingehend auseinandersetzen zu können.

ihre besondere Freude daran, selbst bei den nebensächlichsten Punkten Fehler, Irrtümer, Widersprüche nachzuweisen. Sie zerpflücken des andern Arbeit in hundert kleine Teilchen und machen überall ihren roten Strich an den Rand, wo ihnen etwas falsch erscheint. Die andere Art der Kritiker ist zwar auch für die Irrtümer in fremden Geisteserzeugnissen nicht blind, aber sie suchen überall in erster Linie nach dem Körnchen Wahrheit, welches sich oft unter zahlreichen Irrtümern verbirgt, um ihren eigenen Wahrheitsbesitz zu bereichern. Pastor Malo gehört der ersten Gattung der Kritiker an, das wissen alle, welche seine Gegenschrift gegen von Rohdens Wort zur Katechismusfrage gelesen haben. Das beweist sein gegen Hollkamm gerichteter Aufsatz von neuem. Ihm soll kein Vorwurf aus seiner Eigentümlichkeit gemacht werden, es muß auch solche — Kritiker geben. Ja, wir wollen sogar dieselbe Art der Kritik einmal ihm gegenüber befolgen und zusehen, wie Malo mit seiner Beurteilung Hollkamms dabei fahren wird.[1])

Malo erwähnt zunächst die von Hollkamm empfohlene, vom Lutherschen Katechismus abweichende Reihenfolge: erster Artikel, Gebote, zweiter Artikel, Vaterunser, dritter Artikel, und behauptet, zu ihr sei Hollkamm durch den Gedanken gekommen, den Katechismus nach den formalen Stufen zu behandeln. Das aber ist ein Irrtum, denn Hollkamm ist zu seiner abweichenden Reihenfolge durch Erwägungen gekommen, die mit den formalen Stufen gar nichts zu thun haben, wovon sich Pastor Malo durch nochmaliges aufmerksames Durchlesen von S. 334 und 335 selbst überzeugen mag. Es war der Gesichtspunkt der persönlichen Beziehungen zu Gott (S. 334), der ihn zunächst zu dem ersten Artikel und dann weiter geführt hat. Die veränderte Reihenfolge der Katechismusstücke hängt mit der Behandlung nach formalen Stufen gar nicht zusammen. Pastor Malo weist dann auf die falsche Auffassung Hollkamms vom Katechismus hin, indem er das Wort citiert: „Jeder Katechismussatz ist seinem Wesen nach abstrakt." Er meint, Hollkamm habe selbst das Unrichtige dieser Behauptung gefühlt und darum fünf Seiten weiter erklärt: „Die Sätze im Text des zweiten Artikels, die im Grunde genommen hauptsächlich aus den kurzen Anführungen der Hauptthatsachen der Erlösungsgeschichte bestehen, gehören als rein historische Systemsätze eigentlich in den biblischen Geschichtsunterricht." Das nenne ich eine höchst sonderbare Behauptung, denn es ist ganz unverständlich, wie sich in dem

[1]) Anm. d. Schriftleitung. Es widerstrebt mir zwiefach, der weiteren polemischen Auseinandersetzung mit Malo Raum zu geben, sowohl weil das Ev. Schulblatt nach alter guter Tradition Polemiken und persönlich gefärbte Kritiken möglichst zu vermeiden weiß, als besonders, weil es aussehen könnte, ich stände selbst hinter dem scharfen kritischen Gericht, was hier mit dem Kritiker Malo vorgenommen wird. Aber ich muß dem Verfasser recht geben, daß es an der Zeit ist, die Art, wie Herr Malo jetzt das Feld der katechetischen Kritik behauptet und bearbeitet, gebührend zu kennzeichnen.

von Rohden.

zweiten citierten Satze Hollkamms das Zugeständnis der Unrichtigkeit des ersten ausgesprochen finden soll, da ja vielmehr der zweite Satz durchaus zum ersten paßt, denn Systemsätze der biblischen Geschichte im Sinne Zillers sind immer abstrakt. Nein, suchte Pastor Malo nach einem Gedanken, der jenem von der Abstraktheit der Katechismussätze widerspricht, so hätte er ihn bei aufmerksamem Lesen S. 334 finden können. An das letzte Citat aus Hollkamms Arbeit schließt Malo die Bemerkung an: „Hierbei könnte man sogleich kopfschüttelnd wieder fragen, darf denn ein und dieselbe christliche Heilswahrheit nicht in beiden zugleich, sowohl im Katechismusunterricht als auch im biblischen Geschichtsunterricht vorkommen? muß sie denn entweder nur und ausschließlich im Katechismusunterricht oder aber lediglich im biblischen Geschichtsunterrichte behandelt werden?" Über diese Bemerkung habe ich allerdings den Kopf geschüttelt. Malo hält den Satz von der Abstraktheit der Katechismussätze für falsch, also das angebliche gegenteilige Zugeständnis in dem Citat über die Sätze des zweiten Artikels für richtig; trotzdem schüttelt er den Kopf über diesen von ihm als richtig gekennzeichneten Gedanken, und nicht genug damit, er wirft auch noch allerhand Fragen auf, die ganz unmotiviert sind. Natürlich bestreitet niemand, daß dieselben Heilswahrheiten in der biblischen Geschichte und im Katechismus stehen dürfen und wirklich stehen; Hollkamm meinte offenbar nichts anderes als dies, daß gewisse Sätze des Katechismus durch Abstraktion bei der Behandlung der biblischen Geschichte gewonnen werden können. Statt kopfschüttelnd Fragen aufzuwerfen, deren Beantwortung ganz selbstverständlich ist, hätte er sich lieber ernstlich bemühen sollen, überall die wirkliche Meinung seines Gegners auch hinter etwas dunklen Ausdrücken und Wendungen zu suchen. Er hat gleich im Eingang seines Aufsatzes sich somit zwei „Lesefehler" zu schulden kommen lassen, die wohl zu vermeiden waren; mit Rücksicht auf sie wiegt der gegen Hollkamm erhobene Vorwurf der Unklarheit federleicht, Herr Hollkamm wäre berechtigt, ihn doppelt zurückzugeben. Das nun folgende drei Seiten lange Citat aus Hollkamms Aufsatz ist unvollständig und ohne die folgenden Lehrproben jedenfalls zur Orientierung über des Verfassers Ideen nicht geeignet; es erweckt nur den Schein objektiver Berichterstattung. Die an dieses Citat geknüpften Betrachtungen Malos sind recht unklar und widerspruchsvoll. Er antwortet auf die Frage, ob Hollkamm den Beweis geliefert habe, daß sich der Katechismus nach den formalen Stufen behandeln lasse, mit „nein", „denn wenn er auch an drei Beispielen zeigt, wie er sich die Anwendung der Formalstufen im Katechismusunterricht denkt, so ist damit noch längst nicht gezeigt, daß sich alle Sätze des Katechismus in dieser Weise behandeln lassen." Das ist eine äußerst kümmerliche Argumentation; sie schiebt ehrliche Versuche im kleinen kühl zur Seite mit der Begründung: „Ja, hättest du gleich ein dickes Buch geschrieben!" Wissenschaftlich ist das jedenfalls nicht, es ist aber auch

positiv falsch, wenn ich mich der Sprache Malos gegen Hollkamm bedienen dürfte, würde ich sagen, es ist Unsinn. Denn der Katechismus ist innerlich und äußerlich so wesentlich überall gleichartig, daß ein an einzelnen Stücken gelungener Versuch auch für den ganzen Katechismus mit Fug und Recht als möglich angesehen werden kann, wodurch Verschiedenheit der Schwierigkeiten nicht ausgeschlossen ist. Geradezu verblüffend aber wirkt es, wenn Malo, der Unklarheiten und Widersprüche bei andern so trefflich zu finden weiß, wenige Zeilen später einfach zugestehen kann, daß es — nach jenen drei Beispielen zu urteilen — wohl möglich ist, auch im Katechismus die Formalstufen zur Anwendung zu bringen. Wer auf die Frage, ob nach Hollkamms Versuchen, den Katechismus unter Anwendung der formalen Stufen zu behandeln, möglich ist, nicht anders antworten kann als mit „ja" und „nein", der hat sich die Sache offenbar noch nicht gründlich überlegt. Mit einer so unüberlegten Antwort hätte Malo nicht vor die Leser der Zeitschrift für evangelischen Religionsunterricht hintreten müssen. Hollkamm habe die Notwendigkeit des Fortschrittes nach formalen Stufen nicht nachgewiesen, behauptet sein Kritiker. Das ist richtig, denn den Nachweis, daß Luthers Katechismus auf Zielbildung geradezu hindrängt, und daß ein zielbewußter Lehrgang am besten sich der formalen Stufen bedient, hat Hollkamm nicht geführt, weil er noch ganz in den Banden der Anschauung Zillers lag. Was er wollte, war nur der schüchterne Versuch, die Möglichkeit praktisch aufzuzeigen. Ich zweifle nicht einen Augenblick, daß Hollkamm auch die Notwendigkeit wird erweisen können, sowie ihm Zillers Irrtum in dieser Sache klar geworden ist. Auf keinen Fall ist der Mangel jenes Nachweises der Notwendigkeit ein Grund gegen die formalen Stufen. Daß es auch ohne sie im Katechismusunterricht geht, daß es ohne sie besser geht als mit ihnen, daß ihre Anwendung einen Rückschritt bedeuten würde gegen das bisher beliebte Verfahren: das alles hat Malo nicht nachgewiesen; er konnte es auch gar nicht, denn er hat ja mit den formalen Stufen noch nie einen Versuch gemacht, kennt sie also nicht aus eigener Praxis, sondern nur von Hörensagen. Zwar sagt er, „ich bin kein principieller Gegner der formalen Stufen, sondern weiß das Gute und Nützliche an ihnen wohl zu schätzen," aber gerade diese Wendungen beweisen, daß er ihnen innerlich ganz fern steht. Entweder man verwirft die formalen Stufen und bekämpft sie oder man hält sie für den einzig richtigen Unterrichtsgang und dann wendet man sie an, auch im Katechismusunterricht. Eine Mittelstellung, eine Art neutralen Wohlwollens ist ihnen gegenüber nur möglich bei großer Unklarheit über deren eigentümlichen Wert. Was Pastor Malo über die Nichtanwendbarkeit der formalen Stufen im biblischen Geschichtsunterrichte sagt, beruht offenbar auf Mißverständnis. Denn die Anhänger der formalen Stufen sind sich durchaus darüber einig, daß sie angewendet werden müssen, vor allen im Unterricht der

biblischen Geschichte. Nur das hat man zugestanden, daß nicht jede Geschichte für alle Stufen genügend Stoff darbietet, und daß man deshalb bei gewissen methodischen Einheiten unter Umständen auf die dritte und vierte Stufe verzichten könne. Da Pastor Malo mit den betreffenden Verhandlungen der Herbartianer ja bekannt zu sein scheint, so kann ich mich mit dem einfachen Hinweis begnügen und brauche die Litteratur nicht zu nennen. Daß als weiterer Grund gegen die formalen Stufen die Stellung Zillers und der meisten seiner Schüler ins Feld geführt wird, ist uns nur ein Beweis für den Dogmatismus, in welchem Malo befangen ist. Hier will ich auch einmal fragen: Muß denn Ziller immer recht haben? Kann er nicht auch irren? Muß ein ernster Kritiker nicht auch die verba magistri erst genau prüfen, ehe er auf sie schwört? Ziller hat in dieser Sache unrecht, und Malo mit ihm. Endlich wird noch ein Grund gegen die Stufen geltend gemacht: sie führten in ihrer Konsequenz zur Zerstückelung von Luthers Katechismus und einer neuen, bunten, willkürlichen Zusammensetzung. Das wäre wirklich ein ernster Grund, wenn er nur — wahr wäre. Aber das ist er nicht, denn ich habe schon oben darauf hingewiesen, daß die von Hollkamm empfohlene andere Ordnung der Katechismusstücke mit den Stufen gar nichts zu thun hat. Gerade die Behandlung nach formalen Stufen ermöglicht in der großartigsten Weise den Überblick über den ganzen Bau des Katechismus. — Ich konstatiere, daß Pastor Malo bisher noch nicht einen einzigen brauchbaren Grund gegen die Anwendung der formalen Stufen uns geboten hat.

In einer Anmerkung behauptet er, Hollkamm gerate in Widerspruch mit sich selbst dadurch, daß er die Gebote einmal gesetzlich und dann doch wieder im neutestamentlich-evangelischen Sinne auffasse. Aber beide Auffassungen widersprechen sich durchaus nicht, sondern können sehr wohl nebeneinander bestehen; beide haben ihr gutes Recht, beide sind biblisch. Die weiteren Ausstellungen Malos heften sich an mehr nebensächliche Punkte und seine Kritik hat da zweifellos mehrfach das Richtige getroffen; nur ist zu beachten, daß es sich da nirgends um die formalen Stufen handelt, sondern um die Auffassung des Katechismus, und auf diesem Gebiete ist Herr Pastor Malo ja ganz gut bewandert, so bewandert, wie er in der Beurteilung der formalen Stufen unbewandert ist. Zweimal noch geht er auf sie ein, und beide Male genügen seine Ausführungen nicht. Er beanstandet die Forderung von Hollkamm, den Katechismus als Ziel erst am Ende der Lektion erscheinen zu lassen; d. h. den synthetischen Unterrichtsgang, aber er thut es ohne eigene Begründung; er führt nur eine Äußerung des Professors Reischle an, in welcher dieser meint, man könne beim dritten Gebot sehr gut von dem Begriff „Feiertag" ausgehen und von ihm aus zu Luthers Erklärung gelangen. Natürlich hat man diese Möglichkeit, solange man nämlich auf dem Boden des analytischen Lehrganges

steht. Aber damit ist für Recht oder Unrecht des synthetischen Ganges gar nichts bewiesen, so wenig wie eine Äußerung von Professor Reischle ein vollgültiger Ersatz für die fehlende Beweisführung Malos ist. In noch höherem Grade gilt dieses Urteil allerdings von dem zweiten Citat aus Bangs kleiner Schrift: „Zur Reform des Katechismusunterrichtes". Bang hat den Versuch gemacht, das analytische Verfahren, d. h. das Voranstellen des Katechismussatzes durch Heranziehen der Begriffe „Vertretung" und „Verdichtung" zu verteidigen, welche er in Lazarus Leben der Seele gefunden hat.

Wie Pastor Malo bereits ein warmer Fürsprecher des Bangschen Geschichtspragmatismus geworden ist, so scheint er sich auch auf dem Gebiete des Katechismus dessen Gedanken zu eigen gemacht zu haben, sonst würde er sie doch schwerlich als Ersatz für seine eigenen Gründe uns darbieten. Hat denn nun Bangs psychologisches Fündlein irgend einen fundamentalen, begründenden Wert? Ich meine, nein. Wenn Bang sagt: „Das Aussprechen des Katechismussatzes wirkt zunächst so, wie wenn ein sanfter Windzug über die Saiten eines Instrumentes fährt," so ist mit diesem poetischen Bilde gar nichts gesagt, solange wir nicht in nüchterner wissenschaftlicher Sprache erfahren, worin die psychologische Wirkung eines vorangestellten, noch nicht erklärten Katechismussatzes besteht. Würde Bang darüber nachzudenken anfangen, nicht in phantasievollen Bildern, sondern in klaren Gedankenreihen, die die Sache eigentlich bezeichnen, so würde er bald erkennen, daß ein Katechismussatz am Anfang nur als Zielangabe möglich ist und daß er dann inhaltlich und formell den Gesetzen der Zielbildung unterworfen ist. Psychologisch angesehen sind die Begriffe „Vertretung" und „Verdichtung" gar nicht geeignet, das Lehrverfahren irgendwie zu beeinflussen, denn sie sind nicht der Ausdruck für Gesetze des psychologischen Lebens, sondern bequeme Bezeichnungen für gewisse Gedankenbeziehungen eines Sprachstückes. Übrigens besteht die Bangsche Schrift zum Katechismusunterricht zu zwei Dritteln aus Citaten anderer Katecheten, und der einzige wirklich neue Gedanke in ihr, eben jene Heranziehung der genannten beiden Begriffe, um dessentwillen die ganze Schrift offenbar geschrieben ist, wird auf ein paar Seiten abgethan. Die Schrift ist methodisch ganz wertlos und kann Malos Position durchaus nicht befestigen.

Über die eine Lehrprobe hat sich Malo ausführlich ausgesprochen, freilich nicht eigentlich über die ganze Lehrprobe, sondern nur über die Auffassung der Worte: „Wider alle Fährlichkeit beschirmet und vor allem Übel behütet und bewahret." Malo meint, Luther habe in diesen Worten etwas Falsches ausgesprochen, und Hollkamm bewege sich bei seiner Besprechung in Widersprüchen, weil er die Schwierigkeit gar nicht gemerkt habe, welche an jener Katechismusstelle liegt. Auf den übrigen Inhalt der Lehrprobe geht er nicht weiter ein. „Trotz der Anwendung der formalen Stufen geht es da recht bunt und wirr

bei ihm zu, ein Beweis, daß auch die formalen Stufen keine Panacee sind." Daß es in den Hollkammschen Lehrproben bunt und wirr zugeht, ist ein Irrtum; die Stoffe sind so geordnet, wie sie nach Hollkamms Auffassung der formalen Stufen geordnet werden mußten. Die angeblich falsche Auffassung der erwähnten Katechismusstelle ist gar kein Beweis für den ausgesprochenen Tadel. — Aber selbst wenn er gerechtfertigt wäre, so wäre es doch eine völlig falsche und höchst übereilte Schlußfolgerung, die formalen Stufen dafür verantwortlich zu machen, wie das Pastor Malo thut. Sind die Lektionen Hollkamms mißlungen, so liegt der Grund dafür in seiner falschen Auffassung des Katechismus, aber nicht in der von ihm angewandten Methode. Wie wenig durchschlagende Gründe unser Kritiker gegen die formalen Stufen vorzubringen hat, geht daraus hervor, daß er behauptet, sie seien keine Panacee, kein Universalheilmittel: Wir bezeugen ihm, daß er mit dieser Behauptung völlig recht hat.

Es unterliegt keinem Zweifel, daß Hollkamm in seinen Ausführungen mancherlei Widerspruchsvolles ausgesprochen hat, und daß er von einzelnen Ausstellungen des Pastors Malo wird lernen können. Aber dieser hat sich gar nicht bemüht, zu verstehen, daß Hollkamm in den Fesseln des Zillerschen Irrtumes liegend und trotzdem einen neuen Weg suchend notwendig in Widersprüche geraten mußte. Darum wird Malos Kritik bald vergessen sein, aber Hollkamm soll es unvergessen bleiben, daß er als Erster dem Katechismusunterrichte neue Bahnen gewiesen hat. (Schluß [Lehrprobe] folgt.)

---

# Bedeutung der Rettungshäuser für das öffentliche Erziehungswesen.[1])

1. Das Werk der sittlichen Rettung ist nur halb gethan, ja, es sollte gar nicht unternommen werden, wenn man es bei den paar Jahren Erziehung im Rettungshause bewenden lassen will. Ist es schon bei der öffentlichen Volksschulerziehung fraglich, ob sich wohl die darauf verwendeten ungeheuren Kosten an Geld und Arbeit wirklich lohnen, wenn man mit der Entlassung aus der Schule die Kinder bis zur Militärzeit grausam sich selbst überläßt, sie in die große „Jugendwüste" hineinschickt und darin verkommen läßt, so ist diese Frage doppelt und dreifach bei allen Rettungs- und Besserungsanstalten zu erheben. Die Frage

[1]) Ich gebe hier das Schlußkapitel meines Artikels Rettungshäuser in Reins encyklopädischem Handbuch der Pädagogik wieder. Die vollständige Überschrift dieses Kapitels lautete: V. Fürsorge für die Entlassenen, Erziehungsergebnisse und Bedeutung der Rettungshäuser für das öffentliche Erziehungswesen. Der Leser wird merken, mit welcher Absicht ich diesen Abschnitt hier reproduziere. von Rohden.

nach der Fürsorge für die Entlassenen ist die Probe der ganzen Rettungsarbeit; daran entscheidet sich's, ob sie gelingt oder nicht, ob sie wirklich segensreich wirkt. Hier sind aber die Grenzen bald gezogen. Man kann dem Rettungshausvater, der für Hunderte von Kindern in seiner Anstalt zu sorgen hat, nicht auch noch die Verantwortung für alle ehemaligen Zöglinge aufbürden wollen. Er kann nur verhältnismäßig wenig für sie thun; dies Wenige ist allerdings von großer Bedeutung.

Zunächst wird der Hausvater es sich angelegen sein lassen, die vor der Konfirmation oder Entlassung (beides wird der Regel nach zusammen fallen) stehenden Knaben bei der Berufswahl, die von ihnen selbst und frei vorgenommen werden muß, treu zu beraten und sie bei tüchtigen Meistern unterzubringen. Eine Reihe von sittlich gefährlichen Berufen wird da von vornherein auszuschließen sein; z. B. Musiker, Kellner; auch den Fabriken gegenüber ist die größte Vorsicht angezeigt, und nur wenn Gewähr geboten ist, den Jungen zu einem qualifizierten Arbeiter z. B. in einer Maschinenschlosserei regelrecht vorzubilden, von dieser Gelegenheit Gebrauch zu machen. Sie aufs Land zu einem Bauern zu geben, ist auch nicht überall und unbedingt zu empfehlen, weil sie dabei verhältnismäßig selten über das dürftige Los eines unselbständigen Arbeiters, der keine eigene Familie gründen darf, hinauskommen. In Geschäfte, als Laufjungen, dürfen sie vollends nicht gelassen werden, und die Anzahl der Handwerke mit goldenem Boden ist bekanntlich sehr gering.

Somit hat der Hausvater da eine sehr schwierige und verantwortungsvolle Aufgabe, während er bei den Mädchen selten in Verlegenheit kommt, um die man sich ja bei unserer modernen Dienstbotennot förmlich reißt. Wertvoll ist es, wenn der Zögling in Besuchsverkehr mit der Anstalt bleibt und seine Kleider und Wäsche hier besorgt werden. Weiter aber kann der Hausvater bei seiner stark besetzten Zeit nicht viel mehr für seine Entlassenen thun, als sie etwa jährlich einmal zu besuchen und eingehend nach ihrem Ergehen und ihrer Entwicklung zu forschen. Es gehört da schon ein feiner Blick und viel Erfahrung dazu, um dabei sowohl beim Meister wie beim Zögling der Wahrheit auf den Grund zu kommen; beide werden oft mehr verschweigen, als im Interesse ernster Fürsorge für den Entlassenen heilsam ist. Diese nur lose Beaufsichtigung kann nun die Lehrzeit hindurch durchgeführt werden, bei Zwangszöglingen dauert sie offiziell bis zum 18. Lebensjahre. Dann sind die jungen Leute auf eigene Füße gestellt; mögen sie nun zeigen, daß sie dem Beruf und Charakter nach wirklich was Tüchtiges geworden sind und ihrer Erziehungsanstalt Ehre machen! Nur zu schnell pflegen sie dann der Anstalt aus den Augen zu kommen.

2. Es ist daher kaum möglich, mit einiger Sicherheit von den Erziehungsergebnissen zahlenmäßige Nachweisungen zu geben. Wichern hat versucht, die Führung von 8100 aus Rettungsanstalten Entlassenen festzustellen

und gefunden, daß von diesen 8 % sich nicht bewährt haben, davon 4 % obrigkeitlich bestraft wurden; unsicher waren 17,3 %, verschollen waren 11,2 %; von 62,6 % ließ sich sagen, daß sie sich gut gemacht, d. h. sich redlich mit der Hände Arbeit ernähren. Man wird also nicht zu optimistisch urteilen, wenn man annimmt, daß mindestens die Hälfte der Kinder, die sich selbst bezw. ihren Eltern und Verhältnissen überlassen, untergegangen wären oder eine Gefahr für die Gesellschaft gebildet hätten, wirklich gerettet oder zu nützlichen Gliedern der menschlichen Gesellschaft erzogen sind. Und mit solchem Ergebnis dürfte man doch schon zufrieden sein.

3. Andrerseits aber bleibt es bestehen, daß diese Erziehungshäuser allein der ganzen Aufgabe der Jugendrettung nicht genügen können, daß ihnen gar nicht die Fürsorge für die früheren Zöglinge zugemutet, die Verantwortung für die Entlassenen nicht zugeschoben werden kann. Das Rettungshaus ist doch schließlich nur ein Glied in dem großen Organismus des Erziehungswesens, der die gesamte Jugend bis zur Mündigkeit umfassen sollte. Es ist sicher zum Schaden des Rettungshauswesens einerseits wie auch der allgemeinen Volkserziehung andrerseits gewesen, daß die Rettungsanstalten jahrzehntelang als eine Liebhaberei kleiner frommer Kreise gelten konnten, als bloßes Produkt der Inneren Mission, die unbekümmert um die öffentliche Erziehung ihr beschauliches Sonderdasein führten. Daher hat sich auch in weiten Kreisen das Vorurteil bis heute erhalten, die Rettungsanstalten seien schlimme Brutstätten eines finstern und engherzigen Pietismus, in welchen, wie noch in neuester Zeit der Decernent des Erziehungswesens einer Großstadt behauptete: „nur Dummköpfe, Heuchler und Müßiggänger gezüchtet werden!" Nun hat aber die „Innere Mission" überhaupt in der Öffentlichkeit mit der Zeit eine ganz andre Geltung und Beurteilung gewonnen, indem man mehr und mehr erkennt, daß diese früher so belächelten Bestrebungen christlich interessierter Kreise zum Wohle der Schmerzenskinder der Gesellschaft, der Elenden, Blöden, Irren und Irrenden, Verwahrlosten, Gefangenen ꝛc. nichts anderes als ernste heilige Pionierarbeit war, wodurch die Gesellschaft auf ihre Pflicht auch für diese bisher sich selbst Überlassenen aufmerksam gemacht und in ihre Ausübung eingeführt werde. Viele der Arbeiten der Innern Mission sind allmählich in die Hände der Öffentlichkeit übergegangen, z. B. Kranken- und Gefangenenfürsorge, in andren Zweigen, wie der Blöden-Epileptischen-Irrenpflege, teilen sich jetzt Innere Mission und Gesellschaft in die Arbeit.[1])

So hat es sich auch mit dem Rettungshauswesen gestaltet. Anfangs glaubten die Vertreter des praktischen Christentums durch die Gründung von

[1]) Vgl. hierzu meinen Artikel: Innere Mission in der Schule. Rein Pädagog. Encyklopädie. Bd. III. S. 837 f.

Rettungshäusern das Volksleben erneuern zu sollen und zu können, und die Begeisterung war in jener Zeit „der ersten Liebe“ vor 50 Jahren sehr groß. Allmählich aber erkannte man, daß damit nicht allein geholfen ist, wenn man die sittlich gefährdeten und kranken Kinder herausgreift und für einige Jahre einer christlichen Erziehung überweist; man lernte einsehen, wie viele und mächtige Miterzieher im Volksleben vorhanden sind, deren Einfluß durch zeitweilige Anstaltserziehung nicht gebannt werden kann. Man begrüßte demnach das Miteingreifen des Staates in dem Zwangserziehungsgesetz, so sehr und verständlicherweise man sich auch früher gegen jede Beziehung der rettenden, christlich freien Erziehung zur Gesetzlichkeit und zum Zwange des Staates gesträubt hatte. Auch jetzt noch ist es berechtigt, wenn die privaten Erziehungsanstalten ihre Freiheit und Unabhängigkeit vom Staate so viel wie möglich zu wahren suchen und die beginnende Verstaatlichung des Rettungshauswesens perhorreszieren; aber das kann die Entwicklung nicht aufhalten, die mit innerer Notwendigkeit auf ein organisches Handinhandarbeiten der öffentlichen Erziehung mit der rettenden Liebesarbeit der Inneren Mission hindrängt. Wollen nämlich die Rettungshäuser eine wesentliche Lücke im öffentlichen Erziehungswesen wirklich ausfüllen, wollen sie demnach sich auch nicht mit dem Zöglingsmaterial begnügen, das ihnen sozusagen der Zufall oder besser gesagt die pädagogische Umsicht und Einsicht einzelner Privater zuführt, wollen sie endlich ihren sehnlichen, längst gehegten Wunsch und die für eine gesicherte Erziehung unerläßliche Forderung erfüllt sehen, daß ihnen eine eigentliche dauernde Erziehungsbefugnis mit vormundschaftlichen Rechten über ihre Kinder zuerkannt wird, die sie gegen das selbstische Eingreifen unverständiger und gewissenloser Eltern schützt, dann müssen sie auch in ihrem eigenen Interesse auf eine einheitliche Regelung des gesamten Erziehungswesens dringen. Dies bedeutet ja keineswegs eine Verstaatlichung. Diese Annahme ist allerdings leider schon für weite Kreise zu einem Dogma geworden, dessen Widerlegung sehr schwer hält. Es ist hier nicht der Ort, dies weiter auszuführen; wir deuten nur hin auf den Dörpfeldschen Gedanken der Schulgemeinde (vgl. Dörpfelds Gesamt-Schriften. Bd. 7 und 8). Es gilt eine Organisation aller erzieherisch interessierten und befähigten Kräfte des Volkslebens, einen gegliederten Verband der Erziehungsinteressenten, der mit obrigkeitlicher Autorität und Befugnis ausgestattet ist und unter staatlicher Oberaufsicht das gesamte Erziehungswesen handhabt.

4. Erst in solchem größeren Zusammenhange kommt die opferwillige und gesegnete Arbeit der Rettungshäuser zu ihrem vollen Rechte; sie wird dann in eine innere Verbindung und Wechselwirkung mit dem allgemeinen Erziehungswesen gestellt. Erst dann wird man ihre hohe principielle Bedeutung für Erziehung und Gesellschaft voll zu werten und zu verwerten wissen. Es sind doch eben die Rettungshäuser gewesen, die das zu leisten unternahmen, was das

öffentliche Schulwesen zu thun übrig ließ; sich derer anzunehmen, denen nicht mehr durch allgemeine Schulung, sondern nur durch besondere Erziehung geholfen werden konnte. Aber erfüllt die allgemeine Volksschule überhaupt ihren Zweck, wenn sie nicht die Erziehung selbst als ihre eigentliche Aufgabe, die Disciplinierung und den Unterricht dagegen nur als Mittel zu diesem Zweck ansieht? Wird dies aber nicht nur theoretisch anerkannt, so wird man sich auch ernster fragen, ob unsre modernen Schulfabriken, in denen der Lehrer seine Stundenzahl abmacht, um dann jeder weiteren Berührung mit dem Schüler aus dem Wege zu gehen; in denen die Schüler in einem Jahre zuweilen mit 10—20 Lehrern zu thun haben — ob diese Schulungsmonstra überhaupt noch den Namen Volkserziehungsanstalten verdienen; ob sie bei ihrer dermaligen Einrichtung den bescheidensten Anforderungen an eine wirkliche Erziehung zu genügen imstande sind?

Die Rettungsanstalten fordern immer erneut zu der Erwägung auf, was zur eigentlichen Erziehung und einem Erzieher gehört: Daß Erziehung die Einwirkung von Person zu Person ist und das Seeleninnere des einzelnen Kindes ergreifen und bilden muß; daß dazu also eine volle hingebende Persönlichkeit gehört, in der etwas lebt von dem Geiste der großen Erzieher und Begründer von Rettungshäusern, eines A. H. Francke, Pestalozzi, Falk und Wichern; daß nur solche Männer zu Volkserziehern berufen sind, denen Pestalozzis Wort vorbildlich ist: „Ich wollte durch mein Leben nichts und will heute nichts als das Heil des Volkes, das ich liebe und elend fühle, wie es wenige elend fühlen, indem ich seine Leiden mit ihm trug, wie sie wenige mit ihm getragen haben," oder die es mit Falk für eine Gnade Gottes ansehen, wenn sie, „anstatt zu Schreibpapier verarbeitet zu werden, als Charpie benutzt und in die offene Wunde der Zeit gelegt werden;" kurz, die Rettungsanstalten werden, sobald sie in einen ordnungsmäßigen Zusammenhang mit dem öffentlichen Erziehungswesen gelangen, eine stetige leise, aber unüberhörbare Mahnung für alle Lehrer und Schulleiter darstellen, daß die Voraussetzung und das Wesen aller Volkserziehung überhaupt nichts anderes als die rettende opferfreudige Liebe ist, die durch keine palastähnlichen Schulbauten, großartigen Schuleinrichtungen und modernen Lehrmittel ersetzt werden kann.

Aber auch sonst werden sich beide Teile bei regem und geordnetem Austausch der beiderseitigen Erfahrungen nicht schlecht stehen, da ja doch die Rettungshäuser durch die Vereinigung von Schule und Haus vollkommnere Erziehungsanstalten darstellen als die bloße Schule. Die Begründer der Rettungshäuser wie Francke, Pestalozzi, Zeller und Wichern sind auch Pfadfinder auf dem Gebiete der Schulpädagogik gewesen. „Die Thätigkeit eines Zeller in Beuggen ist nicht bloß für Hunderte von geheilten Kranken, sondern auch für die pädagogische Heilkunde selbst von Segen" (Stoy, Encyklopädie. S. 303) und Wicherns berühmte Abhandlung über Rettungsanstalten in Schmids pädagogischer

Encyklopädie ist zugleich ein glänzendes Zeugnis dafür, daß dieser Mann nicht nur ein „Genie der Barmherzigkeit“, sondern auch ein Pädagoge von Gottes Gnaden war. (Vgl. z. B. seine Bemerkungen über Gesang und Spiel.) Francke wurde gerade durch das Sinnen auf die Umgestaltung des Gedankenkreises verwahrloster Kinder zur Heranziehung und Einführung der Realfächer in den Unterricht getrieben. Die Bedeutung des Unterrichts überhaupt wird in diesem Zusammenhang ganz anders gewürdigt: „Der Unterricht ist ein unentbehrlicher Bundesgenosse, nicht bloß, weil er in der Pflanzung von Interessen neue Lebensquellen aufschließt, sondern auch darum, weil er Gelegenheit eröffnet, in das Innere des Kranken zu schauen“. (Vgl. Stoy, Encyklopädie. S. 301, resp. Palmer Pädagogik. S. 715.)

Ferner fordern die Rettungsanstalten wie die Humanität überhaupt zu derartigen der Pädagogik sehr dienlichen Vergleichen der „geschlossenen“ mit der freien Erziehung auf, wie sie Prof. Menge in feinsinniger Weise in seinem Artikel „Alumnat“ (Rein Encyklopädie. Bd. 1, S. 68—71) anstellt. Endlich aber werden die öffentlichen Schulen, sobald der geforderte organische Zusammenhang des gesamten Erziehungswesens, zu dem ja sämtliche Abnormschulen gehören müssen, hergestellt ist, ganz anders als bisher sich ihrer Dankesschuld bewußt werden, die sie den Erziehungsanstalten abzustatten haben, welche die Arbeit an dem Punkte hoffnungsfreudig wieder aufnehmen, wo die öffentliche Schule sie als hoffnungslos fallen gelassen hat; die sich der Ausgestoßenen annehmen, mit denen die Schulen nicht hatten fertig werden können. Die Rettungshäuser sind also „schon durch ihr bloßes Dasein“, wie Stoy sagt, (a. a. O.) „eine pädagogische Wohlthat“, und zwar werden sie das umsomehr in dem Maße werden, je schwerer einerseits die öffentliche Schule es hat, der eingerissenen und immer mehr um sich greifenden Autoritätslosigkeit und dem wachsenden jugendlichen Verbrechertum zu steuern, und je fester andrerseits das Band geschlungen wird, das die gesamte Volkserziehung in einheitlicher Organisation umfassen sollte.

Daß die Entwicklung hierauf hindrängt und eine solche Organisierung des Erziehungswesens nicht nur diesem selbst zu gute kommen würde, erkennt man jetzt auch auf nicht pädagogischer Seite. Es ist sehr interessant, gegenwärtig Rechtsprofessoren und Staatsanwälte in Erziehungsorganisationsfragen arbeiten zu sehen. In der That ist es eine hochangesehene Körperschaft, die Internationale Kriminalistische Vereinigung (Gruppe Deutsches Reich), die sich dieser Angelegenheit energisch angenommen und einen Reichsgesetzentwurf „betreffend die Behandlung und Bestrafung jugendlicher Verbrecher und verwahrloster jugendlicher Personen“ ausgearbeitet hat, der die Errichtung von *Erziehungsämtern* vorsieht, welchen die Entscheidung über die Art und die Ausführung der staatlich überwachten Erziehung obliegt. In der „Konferenz der Rettungshausverbände, Erziehungsvereine und Rettungshausvorstände Deutschlands“ vom 15. März

1897 trug Staatsanwalt Dr. Keil-Breslau über die definitive Gestaltung der Zwangserziehung nach dem bürgerlichen Gesetzbuch und die Aufgabe der Landesgesetzgebung vor und legte den durchdachten Plan eines zu fordernden „Provinzialerziehungsamtes" vor,[1]) der im wesentlichen den vollen Beifall der Konferenz

---

[1]) **Das Provinzial-Erziehungsamt.**

1. Das Provinzial-Erziehungsamt muß eine ganze Provinz umfassen, um
   a) eine Gewähr für Objektivität zu bieten,
   b) um Privaten wie Behörden gegenüber Autorität zu entfalten,
   c) um geeignete Personen als Mitglieder im Ehrenamte zu gewinnen.
2. Das Provinzial-Erziehungsamt setzt sich zusammen aus:
   a) dem Landeshauptmann bezw. dessen Vertreter als dem Vorsitzenden, der zugleich die laufenden Geschäfte führt,
   b) einem vom Oberpräsidenten zu ernennenden Staatskommissar,
   c) je einem Geistlichen der beiden christlichen Bekenntnisse, die vom Konsistorium bezw. dem Bischofe abzuordnen sind,
   d) je einem Leiter einer öffentlichen und einer privaten Erziehungsanstalt,
   e) sonst geeigneten Personen.

   Die Mitglieder erhalten Reisekosten und Diäten, fungieren aber im Ehrenamte. Die ad **d** und **e** genannten Personen wählt der Provinzial-Ausschuß.

   Das Amt ist beschlußfähig, sobald fünf Mitglieder anwesend sind.
3. Dem Provinzial-Erziehungsamte unterstehen alle öffentlichen und diejenigen privaten Zwangs-Erziehungsanstalten, welche sich ihm freiwillig unterordnen.

   Private Anstalten, welche außerhalb der Organisation bleiben, erhalten weder Zuschüsse aus öffentlichen Mitteln noch Zwangszöglinge.
4. In diesen Grenzen regelt sich die Zuständigkeit des Provinzial-Erziehungsamtes wie folgt:

   A. Ihm liegen den Anstalten gegenüber ob:
      a) die Kontrolle durch Revisionen und Kenntnisnahme des Lehr-, Wirtschafts- und Beschäftigungsplanes,
      b) die Genehmigung der Hausordnung,
      c) die Genehmigung zur endgültigen Anstellung der Hausväter und der Lehrkräfte, bei welchen eine besondere Qualifikation nicht verlangt werden darf,
      d) die Zuteilung der von Staat und Provinz in runden Summen ausgeworfenen Beihülfen an die einzelnen Privatanstalten,
      e) die jährliche Fixierung der von der Provinz an Privatanstalten pro Kopf des Zwangszöglings zu zahlenden Verpflegungsgelder, die zugleich als Pauschsätze den aus privatrechtlichem Titel verpflichteten Personen zu gelten haben.

   Eine Privatanstalt, welche sich andauernd den Anordnungen des Provinzial-Erziehungsamtes in den obigen Grenzen nicht fügt, kann durch dasselbe aus der Zahl der dem Amte unterstellten Anstalten ausgeschlossen werden.

   B. Ihm liegen rücksichtlich der Zöglinge ob:

   Die Erledigung der Beschwerden gegen den Landeshauptmann,
      a) bezüglich der Art der Zwangserziehung,
      b) bezüglich der vorzeitigen und der verweigerten Entlassung aus der Zwangserziehung.

fand. Natürlich handelt es sich hierbei allemal um die mißratene und die Gesellschaft gefährdende Jugend; der Kenner der Dörpfeldschen Schulgemeindeidee sieht aber leicht, wie nahe sich dieser Organisationsplan mit den Vorschlägen des Meisters der Schulverfassung berührt oder vielmehr, wie leicht er der Dörpfeldschen Organisierung der Gesamterziehung eingeordnet werden könnte. Es wäre eine eigenartige, wohlverständliche Wendung in der Schulgeschichte, wenn man aus der Erwägung der Not der Abnormen und ihrer Abhülfe heraus zu einem eifrigeren und tiefer bohrenden Wirken für eine normale Schulverfassung gelangte! Jedenfalls ist die Pädagogik auch aus diesem Grunde dem Rettungshauswesen für die damit gegebene höchst beachtenswerte Anregung warmen Dank schuldig. Möge sich durch solche vertiefte Erfassung der Aufgabe der Rettungsanstalten, die das gesamte Erziehungswesen in ihren Gesichtskreis mit hereinziehen muß, das verwirklichen, was die Begründer dieser Liebesthätigkeit von der Errichtung dieser Erziehungsanstalten selbst schon erhofften: Die sittliche Erneuerung unsres Volkslebens! Inzwischen aber wird die stille und treue Arbeit der Rettungshausfreunde immer wieder gehoben durch den Gedanken, den Gellert ausspricht:

O Gott, wie muß das Glück erfreun,
Der Retter Einer Seele sein!

---

# II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

## Vemgericht.

Kulturbild aus der deutschen Geschichte des Mittelalters.

Von H. Schwanold, Seminarlehrer in Detmold.

**Vorbemerkung:** Der folgenden Darstellung liegen zwei Werke zu Grunde: 1. Theodor Lindner, Die Veme. Münster und Paderborn 1888. 2. O. Weerth, Die Veme im Bereich des Fürstentums Lippe. Detmold 1895. Das erstere giebt eine „umfassende und erschöpfende Erörterung der allgemeinen Verhältnisse der Veme" (Ursprung, Verfassung u. s. w.), das letztere bietet lokale Einzelheiten. Dem entsprechend geschah natürlich die Benutzung der beiden Quellen. — Es kam nur darauf an, im engen Rahmen mit wenigen, aber wichtigen und geschichtlich treuen Zügen ein anschauliches Bild der interessanten Erscheinung, über die bis in die neuste Zeit vielfach ganz verkehrte Vorstellungen herrschen, und auf Grund desselben dann einige allgemeine Gesichtspunkte zur Beurteilung zu geben. — Die angeführten Thatsachen sind von typischem

---

C. Eine anderweite Staatseinwirkung auf die Thätigkeit des Provinzial-Erziehungsamtes, der Provinz und der Anstalten selbst ist, von der Schulaufsicht abgesehen, ausgeschlossen. Dagegen sind die Mitglieder des Amtes verpflichtet, auf Erfordern des Staates bei den landespolizeilichen Revisionen der außerhalb der Organisation stehenden Privatanstalten mitzuwirken.

Charakter und geschichtlich, wenn auch zeitlich zusammengedrängt. So viel als möglich sind die Urkunden selbst zu Worte gekommen und in den allgemeinen Betrachtungen der Verfasser des erstgenannten Buches, der die Güte hatte, die Arbeit durchzusehen.

Es war um das Jahr 1440. — Am Biesterberge bei Lemgo lag damals ein kleiner Ort Namens Biest. In seiner Nähe breitete eine uralte Linde ihre Äste aus über einen geebneten Platz, auf dem ein Tisch und mehrere Bänke von Stein standen.

Eine große Zahl von Männern hatte sich am frühen Morgen hier versammelt, um Gericht zu halten. Alle waren freie Bauern aus der Umgegend, die seit alters her auf den ererbten Gütern saßen. Ihre Einlieger (Kötter, Leibeignen, Unfreien) wurden von Beamten des Landesherrn gerichtet: Gogerichte hießen diese Gerichtsverhandlungen. Die Freien aber richteten sich selber, und ihre Gerichte hatten den Namen Freigerichte. Weil nur Freie bei diesem Gericht zugegen sein, sonst niemand teilnehmen durfte, so hieß es auch das heimliche Gericht oder die heimliche Acht; meistens aber wurde es Vemgericht oder Veme genannt. Der Ort, wo es stattfand, hieß der Freistuhl, der Vorsitzende Freigraf, die Richter Freischöffen oder bloß Schöffen. Im lippischen Lande gab es vier Freistühle, in ganz Westfalen etwa 400; in andern Gegenden Deutschlands gab es solche Gerichte nicht. Die lippischen Stühle waren bei Biest, zu Schötmar, zu Wilbasen bei Blomberg und zu Falkenberg be-Verlebeck. Diese Stühle gehörten dem Landesherrn, dem Edlen Herrn zur Lippe; er war der Stuhlherr, er ernannte den Freigrafen und bekam alle Einkünfte des Gerichts. Indes hatte nicht jeder Stuhl seinen besondern Grafen, sondern der Freigraf stand allen Stühlen vor, ausnahmsweise waren einige Male zwei Grafen vorhanden.

Hinter dem Tische steht der Freigraf; vor ihm liegen Schwert und Strick; neben ihm stehen zu beiden Seiten die Schöffen. Der Freigraf fragt: Ist es jetzt Zeit, zu hegen und zu spannen das heimliche Gericht? Der Freifrone bejaht es, und das Gericht ist eröffnet.

Zuerst teilt der Freigraf mit, daß er von seinem Landesherrn, dem Edlen Herrn Bernhard VII., zum Freigrafen ernannt sei und von dem Herzog von Westfalen, dem Erzbischof von Köln, den Königlichen Bann, d. h. die Bestätigung erhalten habe, und als Zeichen derselben das Schwert und den Strick, die vor ihm liegen. — In den ältesten Zeiten, bis vor 20 Jahren etwa, holten die Freigrafen den Bann vom Könige selbst, um persönlich damit belohnt zu werden und den Eid der Treue zu schwören.[1]) Die Freigrafen waren stolz auf diese Ehre und betrachteten ihr Gericht als das oberste im Reich, ja sie sahen sich als Stellvertreter des Königs an und sprachen in seinem Namen Recht. — Jetzt aber belehnt der Kurfürst von Köln die Freigrafen, und diese müssen nach Arnsberg reisen, um den Eid zu leisten.

Ehe der Freigraf das erste Gericht abhält, hat er sich an benachbarte Freigrafen gewandt, um zu erfahren, wie er in seinem Amt zu verfahren habe. Sie schreiben ihm darüber in einem Briefe,[2]) den er nun vorliest: „1. Nach

---

[1]) So reiste Joh. Junghe 1377 nach Tangermünde und Cord Langencord 1412 nach Ungarn zu Kaiser Sigmund, mußte aber unverrichteter Sache zurückkehren, da das große Siegel, das Kaiserliche Majestät bei solcher Gelegenheit zu haben gebühre, noch nicht bereit war.

[2]) Lipp. Regesten 2076, Urk. v. 21. Nov. 1448.

altem Herkommen und Recht der heimlichen Acht muß der Freigraf in seiner Grafschaft dreimal ein echtes Ding (Gericht) halten und dazu alle darin eingesessenen Schöffen heischen (einladen), welche schuldig sind zu wrogen alles, was femewroge ist (vorzubringen, was vor die Feme gehört), oder was ihnen von wahrhaftigen, biederen Leuten mitgeteilt ist, und das Recht fördern zu helfen, wie sie das in ihrem Schöffeneide gelobt haben; wer es freventlich unterläßt, solle dem Gericht Buße zahlen oder sonst von aller Freiheit, Friede und Gerechtigkeit verurteilt werden. 2. Was Femewroge ist, soll niemand anders richten als der Freigraf und an keinen andern Stätten als an den Freistühlen, die der Kaiser Karl dazu gefreiet und ausgezeichnet hat. Sein Stuhlherr muß ihm darin helfen, und nötigenfalls der römische König oder sein Statthalter alle Freigrafen und Schöffen zur Hülfe aufbieten, damit das Recht der heimlichen Acht nicht unterdrückt werde."

Zwei Schöffen treten jetzt vor den Kreis der Männer. Sie teilen mit, daß ein neuer Schöffe sich zur Aufnahme gemeldet habe. Der Freigraf fragt, ob der Bewerber recht und frei geboren sei und einen guten Leumund habe. Da niemand gegen ihn auftritt, wird er von den beiden Schöffen, die die Bürgschaft für ihn übernehmen, vor die Versammlung geführt. Er legt zwei Finger seiner rechten Hand auf Schwert und Strick und spricht den Schöffeneid; der lautete:

Ich gelobe bei der Heiligen Ehre, daß ich nunmehr will die Feme wahren, hehlen und halten

vor man vor wif — vor torf vor twich
vor stock vor stein — vor gras vor grein
vor alle quecke wichte — vor alle godes gestichte
vor alle dat tuschen hemel und erden — got heft laten werden,
wende an den man, — der de feme halden kan.

Und daß ich nunmehr will vorbringen an den Freienstuhl in der heimlichen Acht des Königs Bann, was ich als wahr weiß und von wahrhaftigen Leuten höre sagen, was strafbar ist, und will das nicht lassen um Leib oder Leben, Freundschaft oder Feindschaft, Gift oder Gabe, und daß ich nunmehr will helfen, mehren und stärken dies freie Gericht nach allen meinen fünf Sinnen und Vermögen, so gewiß mir Gott und sein heiliges Evangelium helfen möge.

Nun belehrte der Freigraf den neuen Schöffen über seine Pflichten, besonders darüber, was femewrogig sei und was er also dem Gericht anzuzeigen habe. Dies war vor zehn Jahren (1430) auf einem Kapitel, d. h. einer Versammlung von Freigrafen und Schöffen, in Dortmund festgesetzt: Von der Feme sollte gerichtet werden Raub und jede Gewaltthat gegen Kirche und Geistliche, Diebstahl, Mordbrand, Mord, Verrat, Verrat der Feme an einen Unwissenden, d. h. Nichtschöffen, Fälschung von Münzen oder Gut, Raub auf der Kaiserstraße, Meineid und Treulosigkeit und wer nicht zu Ehren antworten will auf Stätten, wo es sich gebührt. Der letzte Punkt war besonders wichtig. Wer irgendwo vor den Gerichten der Geistlichen oder der Städte sein Recht nicht finden konnte, der fand es bei der Feme. Anfangs richteten die Freigrafen nur in ihrem Bezirk, aber gerade die Rechtsverweigerung gab ihnen oft Veranlassung, über die Grenzen desselben hinauszugehen.

Im weitern eröffnet ihm der Freigraf die Rechte, die er als Schöffe hat, und teilt ihm die heimlichen Lose und Zeichen mit. Die Losung lautete: Stock,

Stein, Gras, Grein — (Worte aus dem eben mitgeteilten Schöffeneide). Der Gruß bestand darin, daß der Ankommende seine Rechte auf die linke Schulter des andern legte, welcher das Erkennungszeichen erwiderte. (Das Notwort lautete: Reinir der Feweri! — rätselhafte Worte, von denen zu bezweifeln ist, ob ihr Laut uns richtig überliefert ist.) — Diese Zeichen mußten geheim gehalten werden und außerdem durften die Schöffen niemanden, der angeklagt war, warnen noch irgend jemand Mitteilung machen. Daher der Name „heimliches Gericht". — Wer das Geheimnis der Feme verriet, wurde schrecklich bestraft: Ein Tuch vor die Augen, ein doppelter Strick um seinen Hals, zwei Holzpflöcke in seinen Nacken und an den nächsten Baum gehängt, drei Fuß höher als ein rechter Dieb.

Nachdem der Schöffe seinen Platz eingenommen hatte, schritt man zur Verhandlung. — Ein Kläger erschien vor dem Gericht, an jeder Hand einen Freischöffen führend. Während sie niederknieten, eröffnete der Vorsprecher die Klage. Er verklagte die Stadt Herford, daß Herforder Bürger sein Haus angezündet und daß man dann seinen Knecht, den er in die Stadt geschickt, geschlagen und gefangen gesetzt habe. Nachdem entschieden war, daß die Klage femewrogig sei, beeidete der Kläger seine Klage mit den zwei Eideshelfern, und die Vorladung des Beklagten wurde beschlossen. — Der Vorladung ließ der Graf eine Warnung vorausgehen des Inhalts, der und der habe Klage erhoben und er fordere daher die Beschuldigten auf, sich mit jenem zu vergleichen oder ihm sonst sein Recht zu thun. Hierfür wurde eine Frist von sechs Wochen und drei Tagen gegeben, welche der Königstag hieß. Wurde die Warnung nicht beachtet, so erfolgte die Vorladung. Die Herforder werden die Frist nicht versäumen, da sie sonst Strafe zahlen müssen, und erst vor fünf Jahren haben sie 210 Rheinische Gulden wegen Versäumnis des heimlichen Gerichts zahlen müssen. Im nächsten Dinge werden sie wohl erklären, daß sie dem Kläger an gehöriger Stelle recht geben wollen, und damit ist die Sache für das Freigericht erledigt. Wurde die Warnung nicht beachtet, so erfolgte die Vorladung. Der Ladebrief muß sorgfältig ausgeführt werden, weil die Vorladung sonst für ungültig erklärt wurde. Noch vor kurzem war das geschehen, weil die Vorgeladenen nicht sämtlich mit ihren Vor- und Zunamen aufgezählt waren und der Brief kein Datum trug.

Als zweiter erschien ein Bürger Tyden aus Köln als Bevollmächtigter des Bürgermeisters von Konitz bei Danzig, das zum Gebiete des deutschen Ordens gehörte. Der Bürgermeister war von einem gewissen Oldelant vor längerer Zeit am Stuhl zu Biest verklagt und auf das heutige Ding geladen. Für ihn war der Kölner erschienen, der Kläger dagegen war ausgeblieben und hatte auch keinen Stellvertreter gesandt. In einem solchen Falle wurde der Verklagte ohne weiteres freigesprochen, der Kläger wurde abgewiesen und in die Kosten des Gerichts und des Verklagten, die Tyden in diesem Falle auf 20 fl. angab, verurteilt.

Ferner ist für heute ein Freischöffe aus Hameln geladen, der sich vor dem Freigericht verantworten soll. Er ist bereits zum zweiten Male geladen, aber nicht erschienen; er muß eine Buße zahlen und zum dritten Male geladen werden. Dies ist sein Recht, das er als Schöffe hat. Ein solcher muß dreimal nach je sechs Wochen und drei Tagen Frist geladen werden, das erste Mal von zwei, das zweite Mal von vier, das dritte Mal von sechs Schöffen und dem Frei-

grafen. Das dritte Mal muß er erscheinen, wie der Richtschöffe schon das erste Mal, sonst wird er schuldig gesprochen.

Ein andrer Kläger trat auf und forderte Recht gegen einen Bürger der Stadt Hörter, der ihn auf der Straße beraubt und seinen Gefährten getötet habe. Schon zum letzten Ding war der Übelthäter geladen, die Ladebriefe waren, da der Thäter geflohen war, an den vier Enden des Landes an den Wegscheiden angeschlagen und den Verwandten des Thäters zugestellt. Aber er war nicht erschienen, und die Verhandlung gegen ihn begann. Der Freigraf heischt den Angeklagten nach den vier Weltgegenden, nach Norden, Osten, Süden, Westen einmal, zweimal, dreimal und ein viertes Mal über Recht, daß er komme und Leib und Ehre zum höchsten Rechte verantworte. Da der Thäter nicht erschien, führte der Kläger seine sechs Eideshelfer, an jeder Hand drei führend, vor und gewann mit ihnen seine Klage. Zuerst kniete der Kläger nieder und beschwor seine Klage, d. h. daß er die Wahrheit sage. Dann schworen die Eideshelfer zu je dreien auch auf das Schwert, daß des Klägers Eid rein und nicht mein sei. Dadurch war die Schuld des Angeklagten bewiesen, und der Kläger forderte nun das Endurteil oder das Vollgericht. Der Schreiber fertigte das Urteil aus, der Freigraf unterschrieb und -siegelte es:

„Wisset, daß ich Hermann Werneking, Freigraf zum Freistuhl zu Biest vor Lemgo, im Freiding am Tage Martini gerichtet habe, als des freien Stuhles Recht ist, den Cord Rüvel und habe ihn genommen und verfemt und verführt aus der rechten Zahl in die unrechte Zahl — von allen Rechten abgeschieden und gewiesen von den vier Elementen, die Gott dem Menschen zum Trost gegeben hat, daß sein Leichnam nimmer damit vermengt werde, und weise ihn aus der Christenheit, aus dem Frieden in den Unfrieden, achtlos, rechtlos, friedlos, ehrlos, sicherlos, liebelos, seinen Hals dem Strick, sein Fleisch den Vögeln in den Lüften, seine Hausfrau zu Witwen, seine Kinder zu Waisen und setze ihn in des heiligen Reiches Unrecht, daß man ihn hänge an den nächsten Baum, den man bekommen mag."

Alle Schöffen wurden nun aufgefordert, den Verfemten zu richten. Die Hinrichtung geschah durch den Strang, wurde aber durch kein besonderes Kennzeichen als eine durch die Feme vollzogene Hinrichtung kenntlich gemacht. Nur wenn der Schuldige auf eine andere Weise vom Leben zum Tode gebracht worden war, so wurde er an einen Zaunpfahl oder an das benutzte Messer gebunden, zum Zeichen, daß er mit dem heimlichen Gericht verfolgt sei. — Eine mit Wahrung allen Rechts geschehene Verfemung konnte nicht mehr aufgehoben oder rückgängig gemacht werden. Nur der König hatte das Recht, einem verfemten Unwissenden eine Frist von 100 Jahren, 6 Wochen und 1 Tag zu geben, d. h. ihn zu begnadigen. War aber bei dem Prozeß ein Fehler begangen, was wegen der vielen Förmlichkeiten leicht möglich war, so mußte der Prozeß bei denselben oder einem andern Stuhle wieder aufgenommen werden. Der Verfemte mußte dann aber persönlich anwesend sein. Ein solcher Fall liegt auch heute vor.

Es erscheint Herzog Otto von Braunschweig-Lüneburg (23. Mai 1427), gehorsam dem römischen Könige und erbötig seinem Gericht. Er war von dem Stuhle zu Limburg verklagt und verfemt worden. Später hatte er sich mit seinem Gegner verglichen und geschieden, und der Freigraf von Limburg hatte seine Zustimmung gegeben, daß der Herzog wieder in seinen Frieden eingesetzt

werden sollte. Dies geschah denn jetzt und wurde dem Herzog durch eine Urkunde bescheinigt.

Schon sinkt die Sonne im Westen über dem herbstlichen Wald, und ohne Unterbrechung wird deshalb fortgefahren; denn ehe die Sonne untergeht, muß das Gericht beendet sein.

Es ist noch eine Sache zu verhandeln, die nicht Strafe erfordert. Die Heimlichkeit wird deshalb aufgehoben, das Ding wird öffentlich, ein offenes Ding. Es erscheinen zwei Lemgoer Bürger, die ihr Gut in Ekgherinchtorp (Ehrentrup bei Lage) dem Nonnenkloster in Lemgo übertragen haben. Der Graf stellt hierüber eine Urkunde aus und setzt sein Siegel darunter. — Damit ist man für heute fertig.

Der Freigraf schließt das Ding, und die Versammelten gehen zur nahen Stadt, um sich zu stärken.

Auch heute ist kein Fall vorgekommen, wo Kläger und Verklagter erschienen waren. Das kam auch selten vor (keine einzige Urkunde erzählt den Fall). Dann wurde folgendermaßen verfahren: Der Angeklagte konnte seine Unschuld durch eigenen Eid bekunden, aber der Kläger konnte ihn mit fünf Eideshelfern (also mit sechs Händen) überbieten. Demgegenüber konnte der Angeklagte sechs Eideshelfer herbeiführen, die der Kläger aber mit 14 Händen „niederlegen“ konnte. Konnte der Beklagte demgegenüber 21 Hände zum Eide vorführen, so hatte er doch gewonnen, denn die 21 konnten nicht überboten werden. Nur wenn es sich um das Leben eines Wissenden handelte, war auch das Überbieten mit 7 nicht mehr gestattet.

Zwei der Schöffen hatten für die folgenden Wochen eine schwere Aufgabe zu erfüllen. Sie hatten zwei Ladungen zu überbringen, eine an den Rat der Stadt Minden und eine an den Ritter auf der festen Burg zu H. Schon oft war es vorgekommen, daß Boten der Veme von Städten gefangen genommen und in Haft gehalten wurden. Und erst recht gefährlich war es, auf das feste Schloß des Ritters zu gehen. Darum machten sie sich auf und ritten in der Nacht vor das Thor der Burg, hauten mit einem Beil drei Kerbe in den Thürriegel, legten einen Königspfennig hinein, hefteten den Ladebrief an das Thor und riefen die Wächter an, damit sie die Ladung bestellten. Die ausgehauenen Späne nahmen sie zum Zeugnis mit. — —

In dieser Weise walteten im 15. Jahrhundert die Vem- oder Freigerichte in Westfalen. Sie sind eine der interessantesten Erscheinungen des deutschen Mittelalters. Hervorgegangen aus den von Karl dem Großen eingerichteten Grafengerichten, waren sie hier in Westfalen immer zahlreicher geworden, so daß es im ganzen über 400 Freistühle gab. Sie wurden von den Königen begünstigt und erlangten als königliche Gerichte großes Ansehen, ihre Blütezeit fällt in die Jahre 1430—1440. Anfangs beschränkte jeder Stuhl seine Thätigkeit auf seinen Kreis, später dehnten sie dieselbe über ganz Deutschland aus. — Ein gewaltiger Schrecken hatte die Zeitgenossen vor diesen Gerichten ergriffen. Geistliche und weltliche Große setzten ihre Ehre darein, Freischöffen zu werden, wie König Sigmund selber es war. Gegen Herzöge und Bischöfe schleuderten diese Gerichte ihre Urteile, sie trotzten der Reichsacht und dem Kirchenbann, adelige und städtische Kreise drängten sich zu ihren Geheimnissen, und Westfalen, das bis dahin im deutschen Leben einsam stand, war auf einmal in ganz Deutschland bekannt und mit Furcht genannt und von vielen Fremden aufgesucht. Freilich,

das mit dem Nimbus des Geheimnisvollen, Schauerlichen und Erhabenen umgebene Bild der Veme, das Sage und Dichtung uns überliefert haben, ist nichts weniger als geschichtlich getreu. Für uns hat die Veme keine Heimlichkeiten mehr. Ihre Briefschaften und Rechtsbücher liegen offen vor uns, und in ihnen ist nichts enthalten, was der ängstlichen Bewahrung bedurft hätte. — Und was ihre Bedeutung betrifft, so kann die Ansicht, sie sei in furchtbaren Zeiten ein zwar furchtbares aber heilsames Mittel gegen Gewaltthat gewesen, nur in engster Beschränkung gelten. Gerade der Mächtige und Reiche fand stets Mittel und Wege, etwa gegen ihn ergangene Sprüche durch andere Freistühle vernichten zu lassen, und was halfen alle Urteile, wenn sie nicht vollstreckt wurden. Die Zahl der urkundlich überlieferten Todesurteile ist sehr klein. Einzelne bekannte Fälle, wo wirklich Verzweifelte Hülfe suchten, führten zu keinem Ergebnis. Selbst in ihrer Heimat trugen diese Gerichte nichts dazu bei, die trostlosen Zustände zu bessern, und gerade zur Blütezeit der Veme war es dort wie im ganzen übrigen Deutschland um die öffentliche Ordnung und Sicherheit am schlechtesten bestellt. Sie bot im Gegenteil manchem Lump Gelegenheit, ehrliche Leute in Bedrängnis und Unkosten zu stürzen. Daher entstand bald eine allgemeine Auflehnung gegen dieselbe. Den Anfang machten die Städte. Sie schlossen Bündnisse und gelobten, nicht mehr vor dem heimlichen Gericht zu erscheinen. — Zu den Bußen, die das Gericht einzog, kamen Gebühren für Freigrafen, Schöffen, Vorsprecher, Schreiber und Siegel, dazu noch Gelder für Wiedereinsetzung und Trinkgelder, um die bisweilen sogar gebettelt wurde. Die Freigrafen machten ein gutes Geschäft, das größte aber machten die Stuhlherren. Sie verkauften und verpfändeten die Stühle, und das geschah nicht immer in ehrlicher Weise. Manchmal verkauften sie dieselben an Parteien, die ihre Prozesse dort führen wollten. Und weil die Stuhlherren über ihre Freigrafen volle Gewalt hatten, so war der Ausgang des Gerichts für den Erwerber gewöhnlich gesichert. — Da alle Stühle gleichberechtigt waren, so bekämpften sie sich öfter in ihren Urteilen. Als später in ganz Deutschland Freischöffen waren, konnte gar nicht genau geprüft werden, ob dies alle ehrenhafte Männer waren; viele üble Personen kamen da in die Gerichte, die dem Ansehen desselben schadeten. So hatten sie bald alle Macht verloren, nahmen ab und hörten zuletzt auf.

Doch haben die Vemgerichte auch ihr Gutes gehabt. Die Schöffen glaubten in der Mehrzahl jedenfalls das Rechte zu thun, oft suchten sie eine gütliche Vereinigung zwischen den Parteien zustande zu bringen, und manchen Rechtsstreit haben sie geschlichtet, manchem Ungericht gewehrt. Besonders aber haben sie indirekt zur Verbesserung der Rechtspflege beigetragen. Die Gefahr, in verdrießliche lange Händel verwickelt zu werden, veranlaßte manche auswärtige Gerichtsbehörde, die Sachen ernstlicher zu prüfen und Gerechtigkeit zu gewähren. Durch Reichsgesetz war der Veme die Befugnis zuerkannt, bei Rechtsverweigerung einzuschreiten, daher mußte die erste Sorge für die damaligen Hüter des Rechtes sein, der Veme keinen Grund zum Einschreiten zu bieten. — Der Grundgedanke der Veme war, was jeder Schöffe in seinem Eide geloben mußte, das Recht zu stärken; in ihr lebte, wenn auch in verkümmerter Gestalt, der Reichsgedanke. — So erscheint uns die Veme als die Ahnung und Hoffnung, deren Erfüllung wir genießen in unserer Rechtssicherheit und Reichseinheit. Möchten diese hohen Güter unserm unzufriedenen Geschlechte auf dem dunkeln geschichtlichen Hintergrunde um so leuchtender entgegentreten.

---

# Weiherede,

gehalten am Tage der Grundsteinlegung zum Kaiser- und Kriegerdenkmal in Saarn (Ruhr) (30. Januar 1898).[1])

Hochgeehrte Festversammlung!

Wir feiern heute ein rechtes Freudenfest. Seit ungefähr fünf Jahren ist mit unermüdlicher Ausdauer und gutem Erfolge an der Verwirklichung des Planes gearbeitet worden, in unserer Gemeinde ein Kaiser- und Kriegerdenkmal zu errichten. Die gesamte Bürgerschaft hat diese Arbeit durch herzliche Teilnahme und freudige Opferwilligkeit gefördert. Nun ist die Erreichung dieses Zieles ganz nahe gerückt. Wer wollte uns da verdenken, daß wir uns heute, am Tage der Grundsteinlegung, von ganzem Herzen freuen und daß wir uns diese Freude durch keine Kritik trüben und rauben lassen wollen! Aber auch ein Tag herzlichen Dankes und berechtigten Stolzes ist heute. Es ist für uns eine Ehrenpflicht, allen hiesigen und auswärtigen Patrioten, die für den schönen Zweck gestrebt und Opfer an Zeit, Kraft und Geld nicht gescheut haben, heute unsern aufrichtigen Dank und unsere Anerkennung öffentlich auszusprechen. Mit Stolz schauen wir auf die Frucht unserer Arbeit; denn ein Denkmal wird hier erstehen, wie es schöner manche größere Stadt nicht wird aufzuweisen haben. Dieses Denkmal wird ein greifbarer Beweis dafür sein, was ein verhältnismäßig kleiner Ort vermag, wenn der rechte Mann an der Spitze steht, der es versteht, die geeigneten Kräfte zu sammeln und sie hinzulenken auf das Schöne und Gute.

Aber die Gefühle, die uns heute bewegen, mögen sie noch so stark und noch so aufrichtig sein, können doch keineswegs den richtigen Maßstab abgeben für den Wert oder Unwert dessen, was wir erreicht haben, und was wir noch erreichen wollen. Es drängt sich uns vielmehr die ernste Frage auf: Ist das, was wir so eifrig erstrebt haben, auch alle der Opfer und Mühe wert, die darauf verwendet wurden?

Es kann ja leider nicht geleugnet werden, daß man mit einem gewissen Recht von unserem als einem materiellen Zeitalter redet, daß man in manchen Kreisen keinen Sinn hat für Ideale, sondern nur für das, was man messen, wägen und zählen kann, daß man sich infolgedessen daran gewöhnt hat, immer zunächst nach dem Nutzen und Schaden zu fragen. Was werden wir wohl denen antworten, die uns fragen: „Was nützt denn eigentlich ein solches Denkmal?" Was werden wir ihnen antworten? Nichts, gar nichts. „Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen." Aber alle, die es noch lebhaft empfinden, daß der Mensch nicht von Brot allein lebt, daß der Mensch mehr ist als ein höheres Tier, das eine Zeitlang lebt, ißt und trinkt, sich möglichst viel Vergnügen macht, am Ende stirbt und begraben wird, um zu guterletzt der Erde ihre Atome wiederzugeben — sie werden sich gern immer wieder daran erinnern lassen, daß es Dinge giebt, die höher zu schätzen sind als materielle Güter; denn dieses Denkmal soll sich erheben: zur Ehre Gottes, den Toten zum Gedächtnis, den Lebenden zur Anerkennung und den kommenden Geschlechtern zur Nacheiferung.

---

[1]) Wir bedauern, daß das Schulblatt aus technischen Gründen diese Ansprache nicht in dem vorigen Hefte, zum zehnjährigen Gedächtnis des Regierungsantritts unsers Kaisers, wozu sie bestimmt war, noch aufnehmen konnte. D. H.

„Lobe den Herrn, meine Seele, und was in mir ist, seinen heiligen Namen! Lobe den Herrn, meine Seele, und vergiß nicht, was er dir Gutes gethan hat!" — „Jauchzet dem Herrn, alle Welt, dienet dem Herrn mit Freuden, kommt vor sein Angesicht mit Frohlocken! Denn er hat uns gemacht, und nicht wir selbst, zu seinem Volk und zu Schafen seiner Weide."

„Nun laßt die Glocken von Turm zu Turm
Durchs Land frohlocken im Jubelsturm!
Des Flammenstoßes Geleucht facht an!
Der Herr hat Großes uns gethan.
Ehre sei Gott in der Höhe!"

So rief einst der begeisterte Sänger in die deutschen Gaue hinein; so rufen wir auch heute wieder in der Erinnerung an Deutschlands große Zeit. Als der Richter Samuel die Feinde Israels besiegt hatte, da richtete er einen Stein auf zur Erinnerung an die große und gnadenreiche Gottesthat für Kind und Kindeskinder, und nannte ihn Eben-Ezer, d. i. Stein der Hülfe. So soll auch unser Denkmal ein Eben-Ezer sein zur Erinnerung an Gottes Hülfe in großer und schwerer Zeit, ein Zeichen der Herrlichkeit und Gnade Jehovahs. Es soll uns immer wieder zurufen: „Denke daran, was der Allmächtige kann, der dir mit Liebe begegnet!"

Dieses Denkmal soll sodann geweiht sein dem Gedächtnis der Toten. Wir gedenken zunächst des großen und herrlichen Kaisers, der als der wiedererstandene Barbarossa an der Spitze der deutschen Heere hinauszog zu Kampf und Sieg, nicht aus Herrschsucht und Ruhmbegierde, sondern weil es galt, einzutreten für die höchsten und heiligsten Güter unserer Nation, für die Einheit und Freiheit unseres Vaterlandes. Wir gedenken heute auch des stillen Dulders auf dem Kaiserthrone, des vielgeliebten Kaisers Friedrich, dem die Kaiserkrone zur Dornenkrone wurde, dessen Feldherrnruhm für alle Zeiten verknüpft ist mit den glänzenden geschichtlichen Namen: Königgrätz, Weißenburg, Wörth und Sedan. Wir gedenken ferner der getreuen und geistesmächtigen Paladine des ersten Kaisers, die das deutsche Schwert geschärft, gelenkt und seine Erfolge gesichert und gefestigt haben. Wir gedenken endlich wehmütigen Herzens jener Getreuen und Tapferen, die nimmer heimgekehrt sind von der blutigen Walstatt, sondern die dem Tage der Auferstehung entgegenschlummern auf fremder Erde. Besonders soll uns heute das Gedächtnis derer teuer sein, die aus unserer Gemeinde ihr Herzblut für König und Vaterland hingegeben haben und deren Namen zu dauernder Erinnerung in den Granit des Denkmals eingegraben werden sollen.

Unser Denkmal soll ferner ein Zeichen der Anerkennung sein für die tapferen Veteranen, insonderheit für die alten Krieger dieser Gemeinde, die in den Zeiten der Gefahr getreu ihrem Fahneneide hinausgezogen sind für König und Vaterland, für des deutschen Volkes Sicherheit, Einheit und Herrlichkeit. Dank euch, ihr wackeren Krieger, für euren Mut, eure Opferwilligkeit und treue Pflichterfüllung! Hättet ihr eure Pflicht nicht so gewissenhaft erfüllt, dann würden wir dieses Freudenfest nicht feiern können.

Dieses Denkmal soll endlich für unsere Jugend und die künftigen Geschlechter eine ernste, ergreifende Mahnung sein.

Die Erzgestalt des großen Kaisers soll ihnen vor Augen stellen ein Muster der Pflichttreue, Selbstüberwindung und Vaterlandsliebe. Die Namen auf dem Postament sollen ein beredter Hinweis sein auf die ungeheuren Opfer an Gut und

Blut, die die Väter willig und opferfreudig dargebracht haben. Was die Väter errungen haben, das gilt es zu schützen und zu erhalten. Möge beim Anblick dieses Denkmals sich aus jedem Herzen das heilige Gelübde hervorringen: „Will halten und glauben an Gott fromm und frei, will, Vaterland, dir bleiben auf ewig fest und treu!“ und zugleich das andere kampfesmutige, trotzig stolze Gelöbnis: „Mag Fels und Eiche splittern, ich werde nicht erzittern, es stürm' und krach', es blitze wild darein! ich bin ein Preuße, will ein Preuße sein!“

Bei der heutigen Freudenfeier scheint mir aber nicht allein der Zweck, sondern auch Raum und Zeit der Beachtung wert zu sein.

Das Denkmal soll sich erheben auf diesem Platze, unserm Marktplatze, also gewissermaßen im Herzen der Gemeinde. Dieser Platz mit seiner alten Linde hat für uns historische Bedeutung. Er hat gute und böse Tage gesehen. Von hier aus ist in den siebziger Jahren der Siegesjubel zum Himmel emporgestiegen; von hier ist mancher Huldigungsruf für die angestammten Herrscher brausend von den Lüften über unser stilles Thal getragen worden. Deshalb ist es erfreulich, daß gerade hier das Denkmal erstehen soll. Nun ist es gewiß wahr, daß das teure Bild des großen Kaisers unvergänglich in jedes wahrhaft deutsche Herz eingeprägt ist. Aber wir haben es doch auch äußerlich bekunden wollen, daß Königstreue und Vaterlandsliebe in unserer Gemeinde eine Stätte haben und immerdar haben sollen, und daß wir in diesem patriotischen Empfinden und Streben bei aller Verschiedenheit der Ansichten und Interessen uns einig wissen.

Es ist wohl auch ein bemerkenswerter Umstand, daß das Denkmal sich erheben wird fast genau in der Mitte zwischen unseren beiden Kirchen. Hier scheiden sich unsere Wege, wenn wir zu unsern Gotteshäusern gelangen wollen. Das erinnert uns daran, daß wir verschieden sind im Glauben, daß wir uns aber dennoch zusammenfinden können, dürfen und sollen in derselben Liebe und derselben Hoffnung. Uns allen gilt das Wort: „Du sollst lieben Gott deinen Herrn von ganzem Herzen und deinen Nächsten wie dich selbst!“ und das andere: „Es ist noch eine Ruhe vorhanden dem Volke Gottes.“ Wir haben verschiedenen Glauben, aber: ein Gott, ein Kaiser, ein Vaterland. Auf diese Dreiheit gründet sich vornehmlich unsere Einheit. Auf diese Einheit gründet sich unsere Kraft. Darum wollen wir wie bisher die Hände uns weit entgegenstrecken zur Ehre Gottes, in der Treue gegen den König und in der Liebe zum Vaterlande.

Aber auch die Zeit dieser Grundsteinlegung scheint mir von besonderer Wichtigkeit zu sein. Wir wollen ja heute auch den Geburtstag unseres Kaisers feiern, der die Zügel der Regierung lenkt mit großer Weisheit und starkem Arm. Das Geburtsfest unseres Kaisers haben wir freilich schon häufig gefeiert, aber niemals freudiger und begeisterungsvoller als heute. Allenthalben ist das Gefühl vorhanden, daß wir vielleicht vor einem bedeutungsvollen Wendepunkte unserer Geschichte stehen. Aber trotzdem ist von Verzagtheit keine Spur zu bemerken; vielmehr geht es wie ein herzerhebendes Frühlingsweben durch unser Volk. Ja, „es ist eine Lust zu leben!“ Wir sehen an der Spitze der Landesverwaltung eine einheitliche, zielbewußte und thatkräftige Regierung. Wir sehen, wie der Kaiseraar kühn der Sonne entgegenfliegt, wie der deutsche Name selbst in fremden Erdteilen zu hohen Ehren kommt. Möchte doch das deutsche Volk

die Zeichen der Zeit verstehen, damit es sich voll und ganz den gebührenden „Platz an der Sonne" erringe! Möge Gott auch ferner seinen Segen ruhen lassen auf unserm geliebten Kaiser und seinem ganzen Hause, auf den deutschen Fürsten und dem deutschen Vaterlande! Möge es uns vergönnt sein, immerdar zu wohnen unter dem Schirm der Friedenspalmen! „Holder Friede, süße Eintracht! Weile, weile freundlich über diesem Ort! Möge nie der Tag erscheinen, wo des wilden Krieges Horden dieses stille Thal durchtoben!" Möge der Grundstein, den wir heute legen, als ein Wahrzeichen gnädiger Gotteshülfe hineinragen in die fernsten Zeiten! Ja, bis hieher hat der Herr geholfen. Er helfe weiter! Jehovah, deinem Namen sei Ehre, Macht und Ruhm!

„Sieh herab vom Himmel droben,
Herr, den der Engel Zungen loben,
Sei gnädig unserm deutschen Land.
Donnernd aus der Feuerwolke
Sprich zu den Fürsten, sprich zum Volke!
Vereine sie mit starker Hand!
Sei du uns Fels und Burg!
Du führst uns wohl hindurch.
Halleluja!
Denn dein ist heut und allezeit
Das Reich, die Kraft, die Herrlichkeit."
Amen.

---

# Jubelfeier

zum fünfzigjährigen Bestehen des „Vereins evangelischer Lehrer und Schulfreunde für Rheinland und Westfalen" in Elberfeld am 31. Mai und 1. Juni 1898.

Vor 50 Jahren war eine Zeit, in der alle bestehenden Ordnungen des Staates, der Kirche und der Schule sich aufzulösen schienen. Zerstörende Mächte machten sich auf allen Gebieten des öffentlichen Lebens geltend. In diese Zeit der Gärung und des Umsturzes fällt auch die Gründung des „Vereins evangelischer Lehrer und Schulfreunde". Im Jahre 1848 traten in Duisburg sieben Schulmänner des Niederrheins, darunter die noch lebenden Rektor Kellermann-Düsseldorf und Hauptlehrer em. Nitschke-Charlottenburg (früher Düsseldorf), zur Gründung eines „evangelischen Lehrervereins", in dem alle christlich gesinnten Lehrer des Niederrheins gesammelt werden sollten, zusammen. Der Verein machte es sich zur Aufgabe, die häusliche und öffentliche Erziehung nach den Grundsätzen des Evangeliums zu fördern. Und damit betrat derselbe „in der That den Weg des neusten und verheißungsvollsten Fortschritts" (Festschrift, S. 16). Die Zahl der Lehrer, welche Mut und Freudigkeit hatten, auf ein solches Bekenntnis, wie es die Statuten ausdrücken, sich zu vereinigen, war anfänglich nur eine geringe. Der Verein zählte anfangs nur 80 Mitglieder.

Es war ein dünnes, schwaches, aber entwicklungsfähiges Reis. Bei der Gewinnung neuer Mitglieder wurde streng daran festgehalten, daß keiner durch Überredung oder sonstigen Einfluß zum Beitritt veranlaßt würde; es sollte jeder nur aus freier Entschließung und aus innerer Überzeugung dem Verein beitreten. Dennoch ging in den ersten Jahren das Wachstum des Vereins rasch

vor sich. 1857 erhielt derselbe im „Evangelischen Schulblatt“ unter der Redaktion von Dörpfeld und Kötter und unter der Mitwirkung von Landfermann, Zahn, Prof. Hülsmann u. a. gleichsam einen Mund, der seine evangelischen Erziehungsgrundsätze bekannte und verteidigte. Und dieses Organ des Vereins hat einen sehr wichtigen Anteil an dem kräftigen Aufschwung, den derselbe seit 1860 genommen hat. Er zählt gegenwärtig mehr als 650 Mitglieder. Aus dem Verein erwachsen sind: 1. der im Jahre 1872 durch Pastor Zillessen in Orsoy (jetzt Berlin) gegründete „Verein zur Erhaltung der evangelischen Volksschule“ und 2. der 1882 ins Leben gerufene „Deutsche evangelische Schulkongreß“. Seit 1895 ist der „Verband deutscher evangelischer Schul- und Lehrervereine“ zustandegekommen. In ihm haben die alle deutschen Lande umschließenden evangelischen Lehrervereine die schon seit den fünfziger Jahren gewünschte geschlossene Organisation. Der Verband zählt heute 21 evangelische Lehrervereinigungen.

Welchem evangelischen Lehrer Deutschlands wird nicht das Herz freudig und dankbar bewegt, wenn er so die allmähliche wachstümliche Entwicklung eines Vereins überblickt, der es sich seit 50 Jahren zur Aufgabe gemacht hat, die häusliche und öffentliche Erziehung unserer Jugend auf den Felsgrund der ewigen Wahrheit des Evangeliums zu stellen! Von diesem Gefühl der Freude und des Dankes getragen, hatte der Central-Vorstand des Vereins beschlossen, am 31. Mai und 1. Juni dieses Jahres das 50jährige Bestehen des Vereins festlich zu begehen. Mit dieser Jubelfeier wurde die Erinnerungsfeier an einen der bedeutendsten Schulmänner des Niederrheins verbunden. Seminardirektor Franz Ludwig Zahn wurde 1798 geboren. Seine hervorragenden Verdienste um den Verein rechtfertigen zur Genüge die Verbindung der Feier seines 100. Geburtstages mit derjenigen des 50. Vereinsjahres. Somit trugen die Festtage den Charakter einer Doppelfeier. Als Ort der Jubelfeier war Elberfeld gewählt worden, weil der dortige Zweigverein gegenwärtig der größte von allen ist. Der Elberfelder Festausschuß hatte denn auch durch sorgfältig getroffene Vorbereitungen dafür gesorgt, die Jubelfeier in einer recht würdigen und eindrucksvollen zu gestalten.

Die Verhandlungen begannen am Pfingstdienstag, nachmittags 2 Uhr, im „Deutschen Kaiser“ mit einer Sitzung des Gesamtvorstandes sowie der Mitglieder des Elberfelder Festausschusses. Im Anschluß hierzu fand die 50. Jahresversammlung statt. Dieselbe wurde mit dem Gesang des Liedes: „Allein Gott in der Höh sei Ehr“ (1. u. 2. Str.) eröffnet. Nach einem kurzen Begrüßungswort des Vereins-Vorsitzenden, Hauptlehrers Hogeweg-Broich, wurde mitgeteilt, daß der Verband evangelischer Lehrer Deutschlands zur Unterstützung der Witwen und Waisen eine Witwenkasse ins Leben gerufen habe, und zum Eintritt in dieselbe aufgefordert. Die bis Ende dieses Jahres beitretenden Mitglieder sind von der Zahlung des Eintrittsgeldes (15 M.) befreit. Von den gefaßten Beschlüssen sei noch besonders derjenige erwähnt, wonach fortan auch evangelische Lehrerinnen in den Verein aufgenommen werden können. Das Hauptinteresse dieses 1. Festtages nahm ein Vortrag des Rektors Hindrichs aus Barmen über „Bangs Reformvorschläge auf dem Gebiete des Religionsunterrichts“ in Anspruch. Die auf einem gründlichen Studium und tiefer Sachkenntnis beruhende Arbeit wurde mit lebhaftem Beifall aufgenommen. An der anregenden

und lebhaften Besprechung beteiligten sich die Herren Pastor Dr. v. Rohden-Düsseldorf, Rektor Hark-Gütersloh, an Haak-Leichlingen, Rektor Horn-Orsoy, Seminaroberlehrer Wulff-Mettmann und Pastor Klug-Barmen. Alle Redner äußerten sich zustimmend zu den Ausführungen des Referenten. Seine Leitsätze stießen nicht auf Widerspruch; sie lauteten:

1. Wir stimmen Schuldirektor Bang von Herzen zu, wenn er den Wert der Anschauung für den Religionsunterricht energisch betont, halten aber eine denkende Verarbeitung des anschaulich vermittelten Stoffes, wenn sie in richtiger Weise geschieht, nicht nur für nicht bedenklich, sondern im Gegenteil im Interesse einer klaren Anschauung, einer gründlichen Einsicht und einer fruchtbringenden Anwendung für unentbehrlich.

2. Wir sind mit Bang der Meinung, daß die Person Jesu im Mittelpunkte des Religionsunterrichtes stehen muß, möchten aber aus triftigen Gründen vor einer Unterschätzung der religiös-sittlichen Charakterbilder des Alten Testaments warnen.

3. Der Forderung einer zusammenhängenden Behandlung des Lebens Jesu auf der Oberstufe der Volksschule stimmen wir zu, können uns aber mit den praktischen Vorschlägen Bangs in dieser Beziehung nicht einverstanden erklären, da wir — abgesehen von anderen Bedenken — den Eindruck haben, daß Bang das äußere Moment, die Gestalt des Messiastums, zu sehr berücksichtigt und dadurch die innere Seite — des Heilands erlösende Absicht — in ihrer Wirkung beeinträchtigt.

4. Im Interesse der Einheitlichkeit des Religionsunterrichts können wir der Forderung eines selbständigen Katechismusunterrichts nicht beipflichten.

Der Abend war von 8 Uhr ab der geselligen Vereinigung der Mitglieder und Freunde des Vereins mit ihren Angehörigen gewidmet. Auch dieser Familienabend war gut besucht und nahm bei vortrefflichen musikalischen Darbietungen und begeisternden Reden einen alle Teilnehmer recht befriedigenden Verlauf.

Die Jubelfeier fand am folgenden Tage von 9½ Uhr ab im Restaurationsgebäude der „Neuen Hardt" statt. Diese Feier gestaltete sich zu einer geradezu erhebenden Doppelfeier und wird den zahlreich versammelten Mitgliedern und Freunden unvergeßlich in dankbarer Erinnerung bleiben. Die Königliche Regierung zu Düsseldorf sowohl als die städtische Behörde von Elberfeld hatten in rechter Würdigung der Bedeutung unseres Vereins ihre Vertreter entsandt. Herr Regierungs-Schulrat Klewe und Herr Beigeordneter Stadt-Schulrat Dr. Boodstein nahmen an dieser Feier teil. Mit dem Gesang der 1. Strophe des Chorals: „O heilger Geist, kehr bei uns ein" und einem Gebet wurde die Feier eröffnet. Sodann hielt Herr Pastor Dr. Busch-Elberfeld eine die Herzen aller Anwesenden tief ergreifende Andacht über Eph. 4, 15. 16: „Lasset uns rechtschaffen sein in der Liebe u. s. w." Er legte auf Grund des Textes dar, wie der heilige Geist uns zurichten muß, damit wir selbst gefestigte Persönlichkeiten werden, die durch ihren Dienst am Werke der Liebe Segen stiften. Als Ziel aller Arbeit am Werke des Herrn begegnet unser Schriftwort, „daß der Leib wächset", d. i. daß die Gemeinde Christi gebauet werde, daß wir selbst eingefügt werden als lebendige Bausteine in den großen Gottesbau der wahren Gemeinde Christi. Wer solchem Ziel nachjagt, der thut Ewigkeitsarbeit. Wer nun an diesem Ziele mitarbeiten will, für den

gilt, was der Apostel sagt: „Lasset uns die Wahrheit bekennend in der Liebe zunehmen in allen Stücken in Beziehung auf den, der das Haupt ist.“ Das ist eine herrliche Amtsanweisung. So wie wir wachsen wollen auf dem Gebiet des Wissens und Könnens, so sollen wir auch wachsen in unserm innern geistlichen Leben. Und die Voraussetzung, Grundlage dieses Wachstums heißt: „Wachsen als die Wahrheit-Bekennenden“. Jesus allein ist die absolute Wahrheit im Streit der Meinungen unserer Tage. „Ich bin die Wahrheit.“ Dies Element, die Lebensluft aber, in der wir allein wachsen können, ist die Liebe. Sobald wir außer diesem in Jesu gegebenen Element stehen, fängt unser inneres Leben an zu kranken, zu verkümmern. Wie wohlthuend ein Schulraum, wenn in ihm diese Luft weht! Der Umfang des Gebietes, in dem wir wachsen sollen, ist bezeichnet mit den Worten: „In allen Stücken.“ Wahres Christentum ist nicht engherzig. Als Glieder am Leibe Jesu treten wir ein in eine lebendige Gemeinschaft, einen Organismus. In ihr strömt alles Leben zum Wachstum aus dem Haupte Jesus Christus. In ihm geht es wachstümlich zu. Man ringt nicht nach äußerlichen Erfolgen, sondern hat Geduld auch mit den Schwachen. In ihr allein ist voll und ganz ermöglicht die so wichtige Pflege der Individualität. Hier geht's voran, einem gewissen Ziele entgegen. Als Jubelgabe wünschte der Redner dem Verein viele solcher Persönlichkeiten, die in sich gefestigt sind durch den Geist des Herrn und die darum andern ein Segen sein können.

Hierauf folgten die üblichen Begrüßungsansprachen. Vorsitzender Hogeweg hieß alle Festteilnehmer herzlich willkommen und begrüßte besonders die anwesenden Ehrengäste und die zum ersten Male erschienenen Vertreter der Behörden. Regierungs-Schulrat Klewe nahm zuerst das Wort zu einem herzlichen Gruß und Glückwunsch. Er betonte, daß die Königliche Regierung die Verhandlungen des Vereins evangelischer Lehrer und Schulfreunde mit großer Teilnahme verfolge, weil sie in ihm einen treuen Bundesgenossen des Staates erblicke. Wer — wie der Verein — an dem Aufbau des Reiches Gottes auf Erden mitarbeite, der baue auch mit an der Sicherung des Staates und an einer gedeihlichen Entwicklung des Volkslebens. Beigeordneter Stadtschulrat Dr. Boodstein bewillkommte die Versammlung im Namen der städtischen Behörden, und rief ihr das Wort Jesu zu: „Habt Salz bei euch und Frieden untereinander.“ Namens des Ortsvereins sprach Mittelschullehrer Fick. Er hob hervor, daß sich die starke Entwicklung des hiesigen Vereins durchaus friedlich vollzogen habe. Er habe die Aufgabe, mitzukämpfen gegen diejenigen Mächte, die die Schule entchristlichen oder ihr doch den konfessionellen Charakter nehmen wollen. Deshalb werde auch in unserm Verein dasjenige Unterrichtsgebiet, das in dem simultanen Elberfelder Lehrerverein nicht zur Sprache kommen könne, der Religionsunterricht, ganz besonders in den Kreis der Besprechung gezogen. Es sei allerdings ungerecht und intolerant, wenn man andernorts dem Verein evangelischer Lehrer und Schulfreunde die Daseinsberechtigung abspreche. Pastor Zillessen aus Berlin überbrachte herzlichen Gruß im Namen des „Vereins zur Erhaltung der evangelischen Volksschule“ und des „Evangelischen Schulkongresses“. Seine Mitteilungen darüber, wie er als junger, liberalgesinnter Kandidat der Theologie Mitglied des festfeiernden Vereins geworden war, waren ganz geeignet, unserm Verein fernerhin auch manche von denjenigen Lehrern zuzuführen, die ihm heute noch mit Kopfschütteln und Mißtrauen begegnen. Rektor

Hark-Gütersloh und Lehrer Spieß-Siegen brachten Grüße und Segenswünsche aus Westfalen. Nach Verlesung der eingelaufenen telegraphischen Glückwünsche hielt der Vorsitzende die Festrede auf den Jubilar-Verein. Er verbreitete sich in großen Zügen über Gründung, Entwicklung und Thätigkeit des Vereins. Wir verweisen mit Bezug hierauf auf die „Festschrift zur fünfzigjährigen Jubelfeier".

Nach kurzer Frühstückspause nahm Rektor Herkenrath-Düsseldorf das Wort zu einer fast zweistündigen Gedächtnisrede auf den verewigten Seminar-Direktor Zahn in Mörs (geb. 1798, gest. 1890). Der Vortragende, selbst ein Schüler Zahns, verstand es meisterhaft, das Lebensbild dieses ebenso originalen als hervorragenden Schulmannes mit Wärme, Liebe und Treue zu zeichnen. Der Vortrag wird im Druck erscheinen und kann deshalb an dieser Stelle auf eine ausführliche Wiedergabe seines Inhaltes verzichtet werden. Im Anschluß an die mit ungeteiltem Beifall aufgenommenen Ausführungen des Vortragenden machte Gymnasial-Direktor Zahn-Mörs, ein Sohn des gefeierten Schulmannes, interessante Mitteilungen aus dem höchst einfachen Familienleben in seinem Elternhause und sprach namens der Familie Zahn tiefempfundenen Dank für die Ehrung aus, die man dem „Vater Zahn" hier und am Niederrhein zu teil werden lasse. Rektor Horn machte der Versammlung noch die freudige Mitteilung, daß in allernächster Zeit eine zweibändige Ausgabe der wichtigsten Schriften Zahns für 6 M. ungebunden bei Bertelsmann in Gütersloh erscheinen werde. Um 3 Uhr nachmittags wurde die erhebende Morgenfeier mit Gesang des Choralverses „Ach bleib mit deinem Segen" geschlossen.

Mehr als 70 Festteilnehmer versammelten sich zu einem gemeinsamen Festmahle im „Deutschen Kaiser". Auch hieran nahmen die Vertreter der Regierungs- und städtischen Behörde teil. Herzlich warme und zündende Tischreden würzten das Mahl. Dem Herrn Kultusminister wurde ehrerbietiger Gruß und Dank telegraphisch übersandt. — Gott segne die Jubelfeier zur Stärkung und Förderung des Vereins evangelischer Lehrer und Schulfreunde und lasse ihn auch in der zweiten Hälfte seines Jahrhunderts wachsen, blühen und gedeihen!

R. Leite-Elberfeld.

---

# Giebt es in unsern Schulen Märtyrer?

Gerechtigkeit ist das Fundament der Erziehung. Ein Lehrer, der sich nicht ernstlich bemüht, bei allen seinen Maßnahmen den Forderungen des Rechts und der Gerechtigkeit zu entsprechen, ist für die Erziehung absolut ungeeignet. Wenn wir aber gerecht sein wollen, so dürfen wir nicht alles über einen Leisten schlagen, sondern wir müssen individualisieren, wir müssen einen Maßstab zu finden suchen, der den Verhältnissen des einzelnen Kindes, nicht aber eingebildeten „Durchschnittsleistungen" angepaßt ist. Wie oft mögen wir gegen diese Forderung unwissentlich gesündigt haben! Wie oft mögen wir Kinder wegen ihrer „Zerstreutheit", „Trägheit" u. s. w. getadelt haben, obschon sie es nicht verdient hatten! Und woran lag das? —

„Fast in jeder Schule befinden sich kleine Märtyrer, denen Gerechtigkeit kaum jemals zu teil wird, ohne daß die Lehrer es ahnen, ohne daß sie selbst

wissen warum, obgleich sie darunter leiden. Sie, die zu Hause gewissenhaft und ordentlich arbeiten, zeigen beim Diktat stets eine auffallende Flüchtigkeit, sind beim Repetieren unaufmerksam, beim Kopfrechnen gedankenlos gewesen, so daß sie nicht ordentlich wiedererzählen, nicht nachkommen können; verfallen in allen Unterrichtsstunden, in denen sie nicht mechanisch beschäftigt werden, sehr bald in Zerstreutheit und bieten nicht selten mit Dehnen und Gähnen das vollendete Bild der Faulheit. Mit Recht glaubt der Lehrer ärgerlich zu werden, denn er hat Beweise, daß sie es besser machen können, und tadelt sie um alle genannten Fehler, ohne zu beobachten, daß sie sich nur in den Fächern zeigen, wo es sich darum handelt, Gehörtes wiederzugeben.

In dieser Beobachtung aber liegt zugleich die Erklärung der Sache, denn es wird sich herausstellen, daß die Mehrzahl solcher Kinder schwerhörig in geringem Grade ist".

Daß die oben erwähnten Übelstände (Flüchtigkeit, Unaufmerksamkeit u. s. w.) bei nicht normalhörigen Kindern nicht als Fehler der subjektiven Anlage, sondern nur als „Symptome eines nur zu schweren Leidens zu betrachten sind", ist selbstverständlich. —

„Fast möchte man sagen, daß in der Schule die Schwerhörigen geringeren Grades, deren Leiden unbemerkt bleibt, übeler daran sind, als die höheren Grades, bei denen es berücksichtigt wird". Jene werden häufig getadelt vom Lehrer und der vielen Mißverständnisse wegen ausgelacht und verhöhnt von den Mitschülern. Kurz: Mit der Schulzeit beginnt für die armen Kinder ein wahres Martyrium. Daß ein Kind, wenn es fortwährend ohne Verschulden getadelt wird, wenn es immer wieder die Zielscheibe für die Neckereien anderer bildet, schließlich abgestumpft und verbittert wird, läßt sich leicht begreifen. Daß seine Aufmerksamkeit und sein Interesse schließlich nachläßt, wenn es dem Unterricht nicht voll und ganz folgen kann, weil hier und da ihm ein Satz unverständlich verbleibt, wodurch am Ende der Zusammenhang verloren geht, ist eben so leicht zu verstehen. Wer wollte sich also darüber wundern, daß der Schüler, dessen scheinbare Zerstreutheit und Teilnahmlosigkeit so oft getadelt wird, schließlich durch die Schuld des Lehrers nachlässig, unaufmerksam und gleichgültig wird!

Was ist nun zu thun, um den Schwerhörigen in der Schule gerecht zu werden?

„1. Jedes Kind muß beim Eintritt in die Schule auf seine Hörfähigkeit geprüft werden;

2. Die Prüfung muß im besetzten Klassenraume stattfinden, in dem es seine Unterrichtsstunden empfängt;

3. Jeder Lehrer, der Unterricht erteilt, muß für sich persönlich prüfen und danach den Platz des Kindes ermitteln;

4. Alle nicht normalhörigen Kinder sind seitens der Schule unter besondere ohrenärztliche Aufsicht zu stellen;

5. Diese Prüfungen sind nach jeden Ferien, mindestens aber bei jeder Versetzung zu wiederholen."

Wie ist die oben geforderte Prüfung anzustellen?

„Die Hörprüfung ist nicht Sache eines Schularztes, sondern jeden Lehrers in jeder Klasse. — Jeder Lehrer muß in seiner gewöhnlichen Vortragsweise, Tonfall und Tonstärke, prüfen. Am besten eignet sich das Vorlesen kurzer, leicht zu behaltender Sätze, die das Kind zwar dem Inhalte nach verstehen,

keinesfalls aber bereits kennen kann. — Das befragte Kind muß den Satz genau wiedergeben, jedes Nichtbefragte auf seine Tafel durch einen senkrechten oder wagerechten Strich oder ein Kreuz etwa bemerken, ob es den Satz richtig, gar nicht oder teilweise verstanden hat."

Wie sind nun nicht normalhörige Kinder zu behandeln?

Vor allen Dingen ist viel Geduld nötig. „Wenn sie ihm reißen will, so möge der Lehrer doch bedenken, wie ungleich mehr Geduld ein solches Kind mit seiner Lebensnot schon in so jungen Jahren haben, wie viel es erdulden muß!" Sodann ist die Wahl des Sitzplatzes von der allergrößten Wichtigkeit. Der Lehrer sollte genau ausprobieren, welcher Platz für die Überwindung der vorhandenen Hörschwierigkeiten am geeignetsten sei.

Ist denn das genaue Hören in der Schule so wichtig? So wird ja in Wirklichkeit kein Lehrer fragen. Wir wissen es wohl: „In der Schule kommt auf Hören und Verstehen alles an. Es giebt keinen Unterrichtsgegenstand, der nicht durch das gesprochene Wort erläutert, durch das gehörte verstanden werden müßte; die Hörfähigkeit der Schulkinder ist daher mit das erste Erfordernis für erfolgreichen Schulbesuch überhaupt und muß viel mehr, als es geschieht, ja in allererster Linie, beachtet werden."

Die vorstehenden Zeilen haben den Zweck, auf eine hochwichtige Sache hinzuweisen unter Anlehnung an einen größeren Aufsatz von Luise Frfr. von Ketelhodt in Rudolstadt, veröffentlicht in Nr. 5 Jahrg. 1898 der „Gesundheit", Zeitschrift für öffentliche und private Hygiene. Begründet von Professor Dr. med. Karl Reclam, herausgegeben von Dr. med A. Kühner, F. Leineweber in Leipzig, Könneritzstr. Nr. 57. — (Schwerhörige Schulkinder. Ein Mahnwort zur Schulreform in hygienischer Beziehung.)

Möchte doch das ergreifende Bild, das die Verfasserin von dem Elende schwerhöriger Kinder entwirft, dazu beitragen, daß der unwissentlichen Ungerechtigkeit gewehret und die intellektuelle und moralische Bildung (Unterricht und Erziehung) jener bedauernswerten Geschöpfe nach Möglichkeit gefördert werde!

Saarn. A. Grünweller.

---

# Ein erster Erfolg im Kampfe gegen die „Schulkasernen."

Schon öfters ist in unserem Schulblatte auf den Kampf gegen die weitere Ausbreitung der „Schulkasernen" hingewiesen worden. Am ausführlichsten und tiefgehendsten hat sich die in Heft 2 veröffentlichte Denkschrift der Schulvorsteher und Lehrer Barmens damit befaßt. Die großen Lehrerkonferenzen der Stadt haben sich fast einstimmig auf denselben Standpunkt gestellt. Zu unserer großen Freude hat die Bewegung in der letzten Zeit einen ersten kleinen Erfolg zu verzeichnen. Mit sechzehn gegen fünfzehn Stimmen hat die Stadtverordnetenversammlung in Barmen beschlossen, bei einem neben einem vorhandenen achtklassigen System neuaufzuführenden achtklassigen dasselbe vollständig selbständig zu gestalten, also nicht wieder ein sechzehnklassiges Schulsystem zu gründen. Da in diesem Falle die Gefahr besonders groß war, so ist der Beschluß doppelt freudig zu begrüßen. Überhaupt ist in dieser Verhandlung, auch selbst von Freunden der größeren Schulsysteme so viel in erziehlicher Beziehung den kleineren Schulen zugegeben worden, daß man sich vieleicht der Hoffnung hingeben darf,

die gute Einsicht werde wachsen und die drohende Gefahr der „Kasernen“ verschwinden machen. Hocherfreulich waren auch die warmen Worte, die angesehene Mitglieder der Versammlung ihren früheren Lehrern widmeten, die ihnen nicht nur in der Schulstube etwas mitgaben, sondern auch nach der Entlassung treu mit Rat und That zur Seite standen. Und Gottlob können wir auch heute noch diese Beobachtung machen. Wo ein Lehrer das Herz auf dem rechten Flecke hat, das Verhältnis in der Schule und mit dem Hause ein gutes war, da findet sich auch die Anerkennung seitens der Eltern und Kinder früher oder später ganz gewiß. Die Achtung unseres Standes steigt und fällt mit unserem Verhalten in und außer der Schule. Sei eine Persönlichkeit im vollen Sinne des Wortes, aus der etwas herausklingt, und du wirst dich nicht über mangelnde Achtung und Anerkennung zu beklagen haben! Das wird sicherlich auch ein Lehrer an einer sechzehn- und mehrklassigen Schule in etwa erreichen können; aber unendlich schwieriger und mühsamer und unbefriedigender wird sich doch die Arbeit gestalten. Wer sich ein wenig mit den sozialen Bewegungen unserer Zeit beschäftigt hat, der wird unwillkürlich auf die Centralisation im Fabrikgetriebe mit seinen Gedanken stoßen. Was für Segen hat uns die aber gebracht? Alle einsichtigen Sozialpolitiker sind sich längst klar darüber, daß es viel richtiger wäre zu decentralisieren, die Betriebe auseinander zu legen, die zur Beschäftigung notwendigen Arbeiter möglichst an Ort und Stelle zu lassen, anstatt sie alle an einen gemeinsamen Arbeitsplatz zu fesseln, einer Atmosphäre auszusetzen. Um solche Experimente in der Erziehungsarbeit zu machen, sollten uns doch die Kinderseelen zu schade sein. Was wollen dagegen die meist gar nicht so bedeutenden finanziellen Ersparnisse bedeuten, die gewöhnlich ins Feld geführt werden! Eine einsichtige Verwaltung sieht sich beizeiten nach geeigneten Plätzen um und sichert sich dieselben, dadurch kann oft viel gespart werden. — An alle Kollegen in Stadt und Land muß aber immer wieder die Mahnung gerichtet werden, doch auf dem Posten zu sein und sich nicht durch den äußeren Schein (die großartigen Gebäude u. a.) blenden zu lassen, sondern fest und mannhaft für die kleineren Systeme einzustehen, im Interesse unserer Berufsfreudigkeit und vor allem im Interesse unserer Schüler selbst. C. Sch.

---

# III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

## Zur Pädagogik.

**Gebhardt, Die Einführung der Pestalozzischen Methode in Preußen.** Ein urkundliches Kapitel preußischer Schulgeschichte. Berlin 1896, R. Gärtner. 80 S. Preis 1,40 M.

Dem Verfasser wurde bei seinen Studien über die staatsmännische Thätigkeit Wilhelm von Humboldts die Benutzung der Akten des Königlichen Staatsministeriums in Berlin gestattet. Diese Studien führten auch auf die Einführung der Pestalozzischen Methode in Preußen, die vor und während Humboldts Leitung des Unterrichtswesens bewirkt wurde. Die Aktenstücke hat auch Professor Dilthey für seinen Artikel Süvern in der Allgemeinen Deutschen Biographie benutzt; doch konnte er nur einige Mitteilungen in kompendiöser Form machen. Gebhardts Darlegung ist vollständig. Bei dem Interesse, das der 150. Geburtstag Pestalozzis für den großen Pädagogen neu geweckt hat und bei dessen epochemachender Bedeutung gerade für Preußen ist Gebhardts Buch außerordentlich zeitgemäß.

Es ist schwer anzugeben, wann man in den weiteren Kreisen Preußens von Pesta-

lozzi und seinen Ideen eingehender Kenntnis nahm. Anscheinend lenkte die von Biester geleitete Neue Berlinische Monatsschrift zuerst die Aufmerksamkeit darauf und erhielt sie auch rege. Der Patriot Justus Gruner, der spätere Freund Steins, verließ am 15. Dezember 1802 von Öhringen in Franken aus, wo er als preußischer Kammerrat lebte, eine begeisterte „Ankündigung und Aufforderung zu einer Pränumeration für die Pestalozzischen Schulbücher" (Neue Berlinische Monatsschrift, 1803, Bd. 9, S. 147 ff.). Der Herausgeber der Zeitschrift selbst verweist auf einen Aufsatz in der Vossischen Zeitung vom 11. Januar 1803. Die folgenden Jahrgänge brachten wiederholt Mitteilungen und Aufsätze über die Methode. Im Märzhefte desselben Jahrganges veröffentlichte der Kriegsrat Himly schon einen Aufsatz „Zur Einleitung in die Pestalozzische Unterrichtsmethode." Er schließt sich an Herbarts Schrift „Pestalozzis Ideen eines A B C der Anschauung" vom Jahre 1802 an. Am 23. April 1803 erließ der König an den Oberkonsistorialrat und Oberschulrat Gedike ein Kabinettschreiben, in dem er ihn auffordert, auf seiner geplanten italienischen Reise in Burgdorf Aufenthalt zu nehmen und dann dem Könige Bericht zu erstatten. Der Minister von Voß, der die polnischen Provinzen verwaltete, brachte aber einen ähnlichen Plan zur Ausführung. Er schickte den Seminar-Inspektor Jeziorowski — aus Posen zu Olivier nach Dessau — und zu Pestalozzi nach Burgdorf.

Aber damals hielt es der König noch verfrüht, von seiten der Regierung Schritte zur Einführung der Pestalozzischen Methode zu thun. Erst 1809 wurden Preuß, Kawerau, Henning, Ksionzek, Dreist, Marsch, Patzig, Kratz, Rendschmidt, Braun, Steger u. a. auf Staatskosten zu Pestalozzi geschickt. Die Berichte und Briefe der Eleven an Süvern, die das Buch in Auszügen veröffentlicht, sind sehr interessant. Sie charakterisieren die Berichterstatter selbst und werfen auch auf Pestalozzi, seine Methode und das Leben in Ifferten helle Schlaglichter. Auch die Katastrophe in der Anstalt vom Jahre 1810 wird erörtert. Auf Zellers Berufung nach Königsberg wird genau eingegangen.

Nakel a. d. Netze. Adolf Rude.

**Drewke, Die natur- und kulturgemäße Umgestaltung der Lehrerbildung.** Pädagogische Abhandlungen. Neue Folge. Bielefeld, Helmich. 12 S. 40 Pf.

Von der Lehrerbildung hängt die Fortentwicklung des Volksschulwesens und der Volksbildung ab, ferner die sociale Stellung des Lehrerstandes, die Besoldung, Aufsicht, Selbständigkeit und sittliche Höhe des Lehrerstandes. Die Lehrerbildung ist also von größter Bedeutung. Das Schriftchen behandelt die Frage mit Sachkenntnis und in frischer Darstellung. Allerdings ist es auch nicht frei von einseitigen Behauptungen, so wenn S. 54 gesagt wird, die Mittelschullehrer- und die Rektoratsprüfung seien Einrichtungen, die das Gros des Standes von allen Beförderungen ausschließen. In Wirklichkeit liegt die Sache doch so, daß eine bestimmte Anzahl von Mittelschullehrern und Rektoren gebraucht wird. Diese Zahl muß gedeckt werden, und mehr werden nicht gebraucht, ob es Prüfungen giebt oder nicht. Für die „Außenstehenden" soll nach dem Verfasser durch den Ausschluß vom Avancement zu leicht die Triebfeder zu hervorragenden Leistungen fallen. Nun, vom Avancement wird niemand von vornherein ausgeschlossen; sondern jeder stellt sich selbst auf die Stufe der Kandidaten oder schließt sich selbst aus, je nachdem er das Examen ablegt und sonst den Anforderungen entspricht oder nicht. Auf derselben Seite heißt es: „Vor allem sollte man nicht so viele von den Straßen, Zäunen und Gassen zum Lehreramte ziehen, sondern mehr aus den bessern Berufskreisen. Wenn ein tüchtiger Junge wegen Armut nicht Lehrer, sondern Handwerker wird, so wird er dem Handwerkerstande zweifellos viel nützen." Wir halten im Gegenteile dafür, daß im socialen Interesse der ausgleichenden Gerechtigkeit noch mehr als bisher armen aber begabten Schülern der Besuch höherer Schulen mit dessen Konsequenzen ermöglicht werden muß. Das liegt auch im Staatsinteresse.

S. 55 wird verlangt, daß die Prüfungen im Princip nur in dem Lebensalter stattfinden sollen, in dem ein junger Mann seine erste Entwicklungsperiode abschließt und sich dem praktischen Leben zuwendet. Das hätte ja sein Gutes, würde aber auch mancherlei Bedenken erregen. Im praktischen Leben erst zeigt sich die Brauchbarkeit des Mannes recht eigentlich. Wer aber vor dem Eintritt in dasselbe alle Examina ablegt, der kann sich hernach noch ganz verschieden entwickeln. Auch könnte gerade nach den in jungen Jahren abgelegten Examina der Trieb zum Weiterstudium aufhören. Es zeigt sich deshalb nicht selten auch bei Lehrerwahlen, die nach den Zeugnissen der ersten Lehrerprüfungen vorgenommen worden sind, daß die Wahl keine sichere gewesen ist. Der eine, der im Seminar zu schönen Hoffnungen berechtigte, zeigt schon bei der zweiten Prüfung

keinen Fortschritt oder gar eine Vernachlässigung. Ein anderer, der sich dem Vielerlei des Seminarunterrichts oder dem mechanischen Drill nicht anzupassen vermochte, wächst später bei selbständigem Studium zum Erstaunen seiner ehemaligen Lehrer zu einem ausgezeichneten Lehrer empor.

Daß die Mittelschullehrerprüfung für die Volksschule keine Bedeutung habe, können wir auch nicht zugeben. Ist hier der Unterricht auch kein Fachunterricht, so muß es dem Lehrer und dadurch seinen Schülern doch zum bedeutenden Vorteil gereichen, wenn er sich in einige Gegenstände so gründlich vertieft, wie es das Mittelschullehrerexamen verlangt. Zudem sind es in der Regel wichtige Unterrichtsfächer. Die gründlichere pädagogische Durchbildung, die diese Prüfung erheischt, fällt gleichfalls für die Volksschule schwer ins Gewicht.

Scharf, aber wohl nicht übertrieben ist die Kritik des Unterrichts in der Präparandenanstalt und im Seminar. Der Verfasser verlangt, der zukünftige Lehrer solle vom 10. bis zum 16. Jahre auf der Realschule (Bürgerschule), dann zwei Jahre auf der Oberbürgerschule und vom 18. Jahre bis 19½ Jahre auf der Akademie (dem Seminar), dann noch ein Jahr auf einem praktischen Seminar gebildet werden, worauf die einjährige Militärpflicht folgen soll. Daß der Unterricht im Fachseminar nur wiederholend und ergänzend sein soll, würde uns auch als gefahrvoll erscheinen. Er käme dann wahrscheinlich auf die jetzt so vielfach übliche Abrichtung heraus. Adolf Rude.

**Meyer, Aus dem Gebiete jenseits der Unterrichtsmethodik.** Aus den Pädagogischen Abhandlungen. Neue Folge. Herausgegeben von W. Bartholomäus. I. Band, 5. Heft. Bielefeld, Helmich. 13 S. Preis 40 Pf.

Dieser Abhandlung ist ein Vortrag, der auf der 34. Versammlung des Vereins rheinischer Schulmänner in Köln gehalten wurde. Die Darstellung bewegt sich in leichtem Tone. Seine Aufgabe bestimmt der Verfasser auf S. 2 dahin: „Aus diesem Gebiete jenseits der Unterrichtsmethodik möchte ich heute einen einzigen, ganz winzigen Punkt betrachten, einen Punkt, wo die formalstufliche (!) Behandlung aufhört, wo wir auf diesen sonst so fruchtbringenden Weg verzichten und das Eintreten von ungestützten oder unvorbereiteten — oder wie soll ich sagen? — Vorstellungen ins Bewußtsein des Zöglings zulassen müssen.“ Der Verfasser kommt zu dem Schlusse, bei den heutigen Unterrichtsmitteln müßten manche völlig oder zum Teil neue Dinge oder Vorstellungen ohne Vorbereitung sofort dargeboten werden. — Daß der Verfasser nicht gerade sehr tief in das Gebiet der Herbartschen Pädagogik eingedrungen ist, daraus macht er selbst kein Hehl. So wagt er nicht zu entscheiden, ob Ziller oder Stoy das Grimmsche Märchen von den Sternthalern „an die Spitze seiner Anleitungen gestellt“ habe. Der Verfasser wundert sich, daß noch keiner eine Geschichte der Formalstufen im Altertum, Mittelalter u. s. w. geschrieben hat; allerdings sei sein eigenes Wissen in dieser Beziehung mangelhaft. — Das Schriftchen lenkt immerhin die Aufmerksamkeit auf eine interessante Frage. Adolf Rude.

## Schriften zur Sittlichkeitsfrage.

**Wagner, Zur Pflege der Sittlichkeit unter der Landbevölkerung.** Ein Mahnruf an Eltern, Brautleute und Herrschaften. Leipzig, Wallmann. 58 S. Preis 75 Pf.

Die Sittlichkeitsbewegung macht jetzt immer weitere Fortschritte. Der Verfasser der vorliegenden Schrift, Pastor in Pritzerbe in der Mark Brandenburg, ist mit den geschlechtlich-sittlichen Verhältnissen der Landbevölkerung recht gründlich vertraut. Er legt dar, daß es ein unheilvoller Irrtum ist anzunehmen, die Landbevölkerung stehe sittlich hoch über der städtischen. Wenn behauptet wird, die Unsittlichkeit sei von der Stadt auf das Land gekommen (man denkt dabei insbesondere an das Militär und die Prostitution), so hält Wagner diese Erklärung für zu mechanisch und einseitig. Wenn auch die städtische Zuchtlosigkeit auf die Landbevölkerung stark eingewirkt habe, so müßten doch die gesamten geänderten Zeit- und Lebensverhältnisse in Anrechnung gebracht werden.

Der Inhalt des Buches ist folgender: Einleitung: Die ländliche Unsittlichkeit nach Erscheinungsformen und Ursachen. Die Familie in ihrer Bedeutung für die Pflege des sittlichen Lebens auf dem Lande. 1. Teil: Die Gründung der Familie. Frühehen der Arbeiter. Spätehen der Bauern. Vorehelicher Umgang. Was braucht man, um zu heiraten, in wirtschaftlicher, hygienischer und sittlicher Hinsicht? 2. Teil: Die Führung des Ehestandes. Der Ausbau des Hauses. Die Kinderzucht. Die Förderung und Be-

wahrung der heranwachsenden Jugend. Die Beschränkung des Kindersegens. Beilage: Was kannst du thun zur Hebung der Sittlichkeit?

Die Sprache des Buches ist offen, ernst und eindringlich.

**Arten, Alkohol! Weiber!** Leipzig, Johannes Scholtze. 42 S. 50 Pf.

Das Schriftchen ist ein Mahnwort an die deutschen Hochschüler. Der Verfasser redet frei von der Leber weg. Man merkt es seinem Ton an, daß ihm das Gesagte von Herzen geht. Er ist der Ansicht, daß die heutige Studentenschaft an zwei Hauptübeln kranke: am Alkoholismus und am Frauenzimmerkultus. Es wird viel auf Professor Theobald Zieglers im Wintersemester 1894/95 gehaltene und später in Buchform erschienene Vorlesungen über das Thema „Der deutsche Student am Ende des neunzehnten Jahrhunderts" Bezug genommen. Arten sucht seine Behauptungen ziffernmäßig zu belegen. Den Schluß machen viele Litteraturangaben und zwei statistische Tabellen. Die Zuverlässigkeit der letzteren erscheint uns allerdings fragwürdig. Es ist wohl kaum möglich, bezüglich der geschlechtlichen Krankheiten der Studenten unbedingt Zuverlässiges auf statistischem Wege festzustellen.

**Die geschlechtlich-sittlichen Verhältnisse der evangelischen Landbewohner im deutschen Reiche.** I. Band: Ostdeutschland. I. Abteilung: Ost- und Westpreußen, Pommern, Mecklenburg, Schleswig-Holstein, Posen und Schlesien. Bearbeitet von Wittenberg. II. Abteilung: Brandenburg, Provinz Sachsen, Anhalt und Königreich Sachsen. Bearbeitet von Hückstädt. 309 und 236 Seiten. Leipzig 1895, Reinhold Werther. Preis 9 M

Bei der Darstellung der geschlechtlich-sittlichen Verhältnisse auf dem platten Lande war man bisher entweder auf Einzelbeobachtungen oder auf eine geringe Zahl von Beobachtungen und Aufzeichnungen anderer angewiesen. In der sechsten allgemeinen Konferenz der deutschen Sittlichkeitsvereine in Kolmar i. E. hatte der Pastor Wagner in Pritzerbe einen Vortrag über das Thema „Die Sittlichkeit auf dem Lande" gehalten und den Vorschlag zu einer Umfrage an sämtliche evangelische Pfarrämter in Deutschland über die Unkeuschheit auf dem Lande gemacht. Die Enquete wurde beschlossen. Die Pastoren Wagner, Wittenberg und Hückstädt haben die Arbeit unter sich geteilt. Der im Buche mit abgedruckte Fragebogen ist von Wagner entworfen. Die Ergebnisse der Erhebungen sind nun in dem vorliegenden Werke niedergelegt. Dieses kann so mit Recht als der Ausdruck vieler kompetenter Beurteiler der ländlich-sittlichen Verhältnisse bezeichnet werden. Es wird auch der späteren Kulturgeschichtsforschung als Quelle dienen. Die Einleitung beschäftigt sich auf 20 Seiten mit der Entstehung des Buches. Dann werden die einzelnen Landesgebiete in je drei Kapiteln behandelt: Sittliche Notstände. Ursachen. Vorschläge zur Abhilfe. Das Schlußwort (S. 211—232 der 2. Abteilung) faßt die Ergebnisse zusammen.

Es ist kein erfreuliches Bild, das vor unsern Augen entrollt wird. Es finden sich wenig Licht- und viel Schattenpartien. Aber es ist verderbenbringend, den Blick von dem Übel abzuwenden. Es ist ein Verdienst des vorliegenden Buches, den Schleier hinweggezogen und vielen zum heilsamen Entsetzen die Augen geöffnet zu haben. Mit Ausnahme von wenigen Landstrichen, in denen besonders günstige Verhältnisse obwalten, sind überall die sittlichen Zustände und Mißverhältnisse gleich. Wohl giebt es Abstufungen; aber die Unterschiede sind nicht groß und wesentlich. Vor allem grassieren die geschlechtlichen Sünden unter den breiten Massen der Arbeiter. Von den höheren Ständen mit ihren oft recht laxen, sittlichen Anschauungen kommt wenig ans Licht. Auch der Bauernstand ist nicht ganz unberührt geblieben, besonders in seinen männlichen Gliedern. Vorehelicher Geschlechtsverkehr findet unter Verlobten dieses Standes sehr häufig statt. Die Unkeuschheit unter der ländlichen Arbeiterbevölkerung ist allgemein und bei dem männlichen und weiblichen Teile gleich stark. Ausgenommen sind nur wenige kleinere Landstriche, z. B. Teile von Schleswig-Holstein, Posen und Oberschlesien. Besonders groß und hoffnungslos wird das Elend dadurch, daß die Übertretung des sechsten Gebotes gar nicht als Sünde empfunden und darum mit brutaler Schamlosigkeit begangen wird. Die Kirchlichkeit hat auf die Sittlichkeit nur einen geringen Einfluß. In den kirchlichsten Gegenden ist die Unsittlichkeit ebenso groß oder doch fast ebenso groß als in unkirchlichen Gegenden. Nicht auf die Kirchlichkeit, sondern auf das religiöse Leben kommt es an. Allgemein wird darüber geklagt, daß die Eltern und Herren keine heilsame Zucht üben, infolge der socialen Verhältnisse auch wohl schwer oder gar nicht üben können. Die Vorschläge zur Abhilfe sind teils positiver, teils negativer Natur. Teils wollen sie die Sittlichkeit direkt fördern und stärken, teils wollen

sie die Quellen der Unkeuschheit abgraben oder eindämmen. Dazu soll die Hilfe des Hauses, der Kirche und des Staates in Anspruch genommen werden. Gegen Schriftenverteilung herrscht Abneigung bei den Pastoren. Fast allgemein ist auch die Ablehnung eines Reisepredigers. Ein Sittlichkeitsverein ist nach absoluter Einstimmigkeit der Referenten aussichtslos. Fast allgemein ist man gegen die Hinausschiebung der Konfirmation. Die überwiegende Majorität ist auch gegen die Anstellung von Wohnungsinspektoren. Die übrigen Fragen finden den Beifall der Mehrheit. Es handelt sich bei ihnen um verschärfte Bestrafung von Kuppelei, wilden Ehen, Abtreibung der Leibesfrucht, Ausdehnung des Schutzes verführter junger Mädchen bis zum Alter von 18 Jahren, Erhöhung der Entschädigung für unehelich gezeugte Kinder im Fall der Nichtheirat, Verschärfung der Strafen für Verbreitung unsittlicher Schriften, Annoncen und Bilder, Unterbringung der vom Lande stammenden erkrankten Prostituierten nach Entlassung aus dem Krankenhause in eine Korrektionsanstalt, militärgesetzliche Bestimmungen wider die Unzucht im Heere.

Der uns nicht vorliegende zweite Band des Werkes behandelt West- und Süddeutschland. Das Werk ist größeren Bibliotheken und allen, die für die Besserung der sittlichen Verhältnisse unseres Volkes ein Herz haben, zur Anschaffung zu empfehlen. In Anbetracht des hohen Kostenpreises sind auch 17 Einzelausgaben (für die einzelnen Landesgebiete) zu haben im Preise von à 80 Pf. bis 2,60 M.

Nakel a. d. Netze. Adolf Rude

## Religionsunterricht.

Wiederholt habe ich aus dem Munde treuer Lehrer die Klage vernommen: „Keine Erfahrung ist uns in unserm Berufsleben so schmerzlich, so niederdrückend wie die, daß der Religionsunterricht, der uns zumeist am Herzen liegt, und auf den wir darum sonderlichen Fleiß verwendet haben, so wenig Frucht zu bringen scheint; denn die Leichtfertigkeit und Gleichgültigkeit auf dem kirchlich-religiösen Gebiete nimmt in allen uns nahe stehenden Kreisen von Jahr zu Jahr zu und damit zugleich auch die Sittenlosigkeit und die Zahl unserer verlornen Söhne und Töchter." — Ich habe die Zaghaften zunächst aufzurichten und zu ermutigen gesucht durch den Zuspruch: „Nur getrost weiter gearbeitet —, und um so sorgsamer und gewissenhafter, je geringer die Erfolge zu sein scheinen! Unsere Sache auf dieser Erde soll ja nicht das S e h e n, sondern das S ä e n, unsere Erde nicht das Land des Schauens, sondern des Glaubens sein; und denen, die treu im Beten und Arbeiten gewesen, sollen und werden, nachdem sie schlafen gegangen (Mark. 4, 26. 27), ihre Werke f o l g e n, und ihre Ernte geht dann fort bis in alle Ewigkeit." (Offb. 14, 13.)

Sodann habe ich dieselben aber auch — nach meiner nun bald 50jährigen Erfahrung im Lehrerberuf —, erinnert und gemahnt, daß leider von vielen Kollegen, auch von manchen, die es im übrigen treu meinen, zwei wichtige, die Erfolge des Religionsunterrichts besonders fördernde Mittel vernachlässigt oder auch ganz außer acht gelassen werden —, und zwar erstens die demütig-gläubige, anhaltende F ü r b i t t e für die ihnen anvertrauten Zöglinge, die F ü r b i t t e, von der Augustinus, gemäß seiner eigenen Erfahrung, bezeugt: „V o n unsern Schülern m i t G o t t zu reden, schafft mehr Frucht, als m i t ihnen v o n G o t t zu reden." — Als zweites, meist nicht genügend angewendetes Mittel empfehle ich eine allseitigere, unserer Schülerart mehr angemessene A n s c h a u l i c h k e i t beim Religionsunterricht, wodurch derselbe eindringlicher, nachhaltiger wirksam, unvergeßlich werden muß. In dieser Beziehung sind mir folgende Erfahrungen besonders anregend und förderſam gewesen: Einer meiner Lehrer, Direktor S l u y m e r, war nicht nur ein demütig-gläubiger Christ, sondern auch ein großer Naturfreund. Er machte darum gern mit seinen Zöglingen botanische und mineralogische Exkursionen, und nahm dabei jede Gelegenheit wahr, die Dinge der Sichtbarkeit als Gleichnisse des Ewigen erkennen zu lassen. Selten verging eine Religionsstunde, in der er nicht, nach dem Beispiele des Herrn Jesu, Vorgänge aus der Natur zur Veranschaulichung religiöser Wahrheiten verwertete. Unvergeßlich ist es mir, wie er einmal in einer dieser Stunden mit eigenartigem Nachdruck bemerkte: „Wie trefflich hat doch einer der Weisesten und Edelsten unsers Volks (Hamann) bezeugt — beachten Sie es wohl! —: „Die Natur und die heil. Schrift sind die zwei Pfeiler unserer Religion; die sichtbare Natur ist allerdings nur das Zifferblatt samt den Zeigern; das Räderwerk und das rechte Gewicht sind Seine Winde und Feuerflammen (Hebr. 1, 7), oder mit andern Worten: „Die ganze körperliche Natur ist ein Ausdruck und Gleichnis der

Geisteswelt; und die endlichen Geschöpfe sind nur imstande, die Wahrheit und das Wesen der Dinge in Gleichnissen zu sehen." So auch gemäß Ps. 19. 33. 104. Ich freue mich, versichern zu können, daß viele seiner Zöglinge durch solche Mahnungen zunächst zu einer pietätvollen Anschauung, sodann aber auch zu einer für den Religionsunterricht mehr fruchtbringenden Verwertung der Erzeugnisse und Vorgänge in der Natur angeleitet worden sind. Weitere diesen entsprechende Anregungen habe ich danach durch den als tüchtigen Exegeten bekannten Professor Grau erhalten. In einer seiner Vorlesungen versicherte er: er sei zweien seiner Lehrer, Vilmar und v. Hofmann, besonders dafür dankbar, daß ihm durch sie der Zeuge Hamann so teuerwert geworden sei, und er könne nicht anders, als immer wieder dringlichst zu empfehlen, daß unsere Lehre und Predigt in Schulen und Kirchen nach den Weisungen dieses Mannes anschaulicher, lebendiger, eindringlicher gemacht werden möchten. „Lassen Sie es sich von ihm sagen: „Natur und Geschichte sind die zwei großen Kommentarii des göttlichen Wortes und dieses der einzige Schlüssel, uns eine Erklärung in beiden zu eröffnen. Um das Urkundliche der Natur zu treffen, sind Griechen und Römer (und wir fügen hinzu: auch unsere ungläubigen Naturforscher!) durchlöcherte Brunnen. Das Buch der Natur und der Geschichte sind nichts als Chiffern, die eben den Schlüssel nötig haben, der die heilige Schrift auslegt"

Endlich muß ich noch eines nun allerdings schon heimgegangenen, befreundeten Kollegen gedenken, der mit ähnlichen Mahnungen an mich herangetreten ist. „Siehe, lieber Freund," so versicherte er einmal, „diesen schlicht-einfältigen, nun fast vergessenen" Erbauungsschriften verdanke ich nicht nur viel Herzenserhebung und Glaubensstärkung, sondern auch viel treffliches Material zur Belebung und Fruchtbarmachung meines Religionsunterrichts, es sind 1. Scriver, Gottholds zufällige Andachten, 2. Joh. Arnd, Vier Bücher vom wahren Christentum und 3. Perlen und Blüten aus dem Garten Gottes. (Herausgegeben vom norddeutschen Verein.) Wie trefflich namentlich der alte J. Arnd bezeugt: „Die Kreaturen sind Hände und Boten Gottes, die uns reizen und locken sollen, ihn zu lieben; der herrlichste Bote und Gesandte Gottes freilich und das größte Geschenk und die stärkste Hand Gottes, die uns zu Ihm führen soll, ist Jesus Christus, der einige Gottessohn. Alle Dinge sind durch ihn, und es bestehet alles in ihm. Joh. 1, 3 und Kol. 1, 17." —

Gar sehr beachtenswert hinsichts der hier angeregten Forderung, so erkannte ich bei weiterem Nachsinnen über dieselbe, ist die Eigenartigkeit unsers Volkes. Ihm ist, namentlich im Verhältnis zu den Völkern der romanischen und slavischen Rasse, eine größere „Innerlichkeit" eigen ähnlich dem „Israel des A. B." — die Eigenart, die Werke der Schöpfung nicht vorwiegend von ihrer Außenseite, mit dem Auge des nüchternen, praktischen, scharfscheidenden Verstandes anzuschauen, sondern sie alsbald mit den Kräften des Gemüts zu erfassen und mit dem Herzen zu vernehmen, wie sie Zeugnis von der Macht, Weisheit und Güte des Schöpfers geben. Wir finden darum auch in der Litteratur unseres Volks, insbesondere in der poetischen, eine ungleich größere Fülle feinsinniger Naturbetrachtung als in dem Schrifttum der andern modernen Kulturvölker. Einen Beleg hiefür bietet das bei dieser Gelegenheit allen Religionslehrern bestens zu empfehlende Werk „Schöpfungsharfe oder Stimmen der Natur in erlesenen Dichtungen", herausgegeben von Joh. Claassen (Stuttgart b. J. F. Steinkopf).

Zweifellos ist es der Wille des Schöpfers, — und somit heilige Pflicht aller seiner Stellvertreter —, daß solche eigenartige Gabe unsers Volks sorgsamst bei unserer Kindererziehung berücksichtigt, daß unsere Jugend von früh auf gewöhnt werde, in den sie umgebenden Kreaturen „Hände und Boten" des allmächtigen, allliebenden Gottes zu erkennen.

Wie solche Gewöhnung köstliche, bleibende Frucht nicht nur für das innere Leben, sondern auch für das Wirken nach außen hin schafft, kann man z. B. an Persönlichkeiten wie Klopstock, E. M. Arndt, Rückert u. a. erkennen, die als Kinder von ihren Eltern angeleitet worden, „Die Sprache der Kreaturen mit dem Auge des ewigen Geistes zu lesen und im Herzen zu vernehmen."

Darum habe ich mit lebhaftestem Interesse und freudiger Zustimmung Kenntnis genommen von dem in jüngster Zeit erschienenen Werke unsers **Joh. Claassen „Schöpfungsspiegel oder die Natur im Lichte des Wortes."** (Verlag von C. Bertelsmann in Gütersloh), und ich zweifle nicht, daß diese Arbeit allen christlichen Lehrern

hochwillkommen sein wird, nicht nur zur Klärung ihrer eigenen Erkenntnis und zur Förderung ihrer Glaubenszuversicht, sondern auch zur Belebung und Vertiefung ihres Religionsunterrichts, kurz für alle die Zwecke, die in den obigen Zeilen hinlänglich gekennzeichnet sind. — Zunächst führt der Herr Verfasser, meist mit sorgfältiger Berücksichtigung der neuesten Forschungen und Feststellungen, Naturerscheinungen vor; daran knüpft er sodann, — und zwar öfter mit überraschender Feinsinnigkeit, die Hinweise auf die in diesen Erscheinungen sich spiegelnden Zeugnisse der Schriftoffenbarung; die bezüglichen Bibelstellen sind in Fußnoten angedeutet.

Drei Teile des „Schöpfungsspiegels“ liegen bereits vollendet vor, und zwar 1. **„Das Licht und die Farben,“** 2. **„Die Kräfte und die Elemente,“** 3. **„Die Sterne und die Erde.“** In Aussicht genommen sind noch folgende Teile: 4. **„Die Pflanzenwelt I.“** 5. **„Die Pflanzenwelt II.“** 6. **„Die Tierwelt“** und 7. **„Die Natur, der Mensch und das ewige Wort“.**

Referent hat den lebhaften Wunsch, daß diese vortreffliche Arbeit in allen Lehrerbildungsanstalten verwertet und die angehenden Lehrer angewiesen werden möchten, wie dieselbe beim Schul-Religionsunterricht nutzbar zu machen sei. Für diesen Zweck wäre allerdings zu empfehlen, daß der Verfasser eine Sonderausgabe seiner Arbeit herstellte. Dieselbe dürfte die naturkundlichen Darstellungen, die ja in den betreffenden Lehrstunden ausführlicher zur Sprache kommen, in kürzerer Form, dazu auch viele der sinnigen Gleichnisse nur andeutungsweise enthalten, — etliche der letzteren aber auch ergänzt durch verwandte Ausführungen aus Joh. Arnd's, „Vier Bücher vom wahren Christentum,“ Scriver, Hamann ꝛc. (s. o.), desgleichen aus einem bei dieser Gelegenheit gleichfalls sehr zu empfehlenden Büchlein **„Kleine Bilder von großen Dingen“** von **E. Knodt.** (Gütersloh, C. Bertelsmann 1,50 M., geb. 2 M.) Mehrere dieser „kleinen Bilder“ enthalten eine ungemein anregende, jedem Christenherzen gewiß sympathische hocherfreuliche Symbolik! (So namentlich: „Der Staub und die Wolke“, „Der Hagel und der Regen“, „Der Phonograph“, „Die Asche“, „Der Magnet“, „Die Röntgenstrahlen“, „Das Glatteis und die Asche“ ꝛc.)

Somit würden wir einen von vielen Lehrern schon längst gewünschten „populär dargestellten christlichen Kosmos“ als ein Seitenstück des vielgepriesenen „Kosmos“ von A. v. Humboldt, erhalten, und mit Hilfe desselben dürfte es uns leichter werden, unsere Schüler erkennen zu lassen, wie Natur- und Schrift-Offenbarung in innigster Beziehung stehen, wie die erstere in anschaulichen Gleichnissen eine Vorbereitung und einen Wiederschein des letztern, und diese eine Erfüllung, Erhöhung und Verklärung der erstern enthält. Dann könnte es nicht fehlen, daß die also Unterwiesenen sozusagen auf Schritt und Tritt die „Hände und Boten Gottes“ sähen und durch sie fort und fort mahnende, strafende, tröstende, herzerhebende, beseligende Zeugnisse vernähmen.[1]) Schließlich sei noch auf ein dem vorerwähnten nahe verwandtes

[1]) Bei dieser Gelegenheit kann ich nicht unterlassen, eines Freundes zu gedenken, der mit mir gemeinsam nicht wenig Zeit und Fleiß auf das Studium des Humboldtschen „Kosmos“ und der dieselben erläuternden Cottaschen Briefe verwendet hat. Als er einmal bemerkte: Offen gesagt, eine rechte Befriedigung, wie ich sie manchmal gehofft, finde ich in dem Buche nicht!“ — erwiderte ich: Eine Ursache davon ist wohl die, daß in dem ganzen Werke nichts von unserm lebendigen Gott zu verspüren, nicht einmal sein Name darin genannt ist“ Darauf versetzte er: „Hast du vergessen, wie H. v. Baer (in Entwicklungstheorie in der Naturwissenschaft“) einen in ähnlichem Sinne tadelnden Recensenten zurückweist: „Es thut mir leid, daß ich die stolze Überzeugung nicht teilen kann, die Naturforschung führe zur Erkenntnis Gottes ꝛc. Also ist es in der Ordnung, daß die Naturforscher den Namen Gottes aus dem Spiele lassen: sie befolgen das mosaische 2. Gebot besser als andere?“ — Hierauf ich: „A. v. Humboldt und v. Baer sind mit der Naturoffenbarung wohl hinlänglich vertraut, nicht aber mit der Schriftoffenbarung; sonst hätten sie erfahren, wie eine die andere ergänzt und wie sehr berechtigt das Pauluszeugnis: „Gottes unsichtbares Wesen, seine ewige Kraft und Gottheit wird aus seinen Werken ersehen“ und — sie hätten erkannt, daß wir, wenn keine Sünde in uns, den dreieinigen Gott in allen seinen Werken, auch in uns selbst, deutlich schauen würden; denn es sind alle Dinge durch Ihn und in Ihm und zu Ihm geschaffen. — Zweifellos, daß ein St. Paulus, ein Luther, J. Arnd, Hamann ꝛc. das zweite mosaische Gebot besser verstanden haben als Alexander v. Humboldt und H. v. Baer.“ —

Mittel, unsern Religionsunterricht lebendiger, eindringlicher, fruchtbarer zu machen, hin gewiesen: Es bleibt ja allerdings die alt- und neutestamentliche Geschichte mit ihren Lebensbildern das Fundament unserer Heilslehre. Aber es ist dringlichst zu empfehlen daß diese Lebensbilder durch solche von Persönlichkeiten, die unserer Zeit angehören, öfter ergänzt werden. Erfahrungsmäßig nehmen unsere Schüler die letztern mit lebhaftem Interesse auf, – wohl schon darum, weil sie ihrem Anschauungskreise so viel näher liegen. Dieselben lassen auch nicht leicht die Meinung aufkommen (—, die erfahrungsmäßig auch bereits in unserer reifern Jugend Bedenken erregt hat! —), daß es den Glaubenshelden älterer Zeit, z. B. einem Abraham, Mose, Samuel, Petrus, Johannes ꝛc., in ihren einfachern, weniger versuchlichen Verhältnissen und in ihren nähern, unmittelbaren Beziehungen zu Gott und dem Herrn Christus —, nicht so schwer gewesen sei, ein gottgefälliges Leben zu führen als Christenleuten in unsern Tagen. Um so eher ist es erklärlich, daß unsere Schüler, insbesondere die reifern, meist mit gespannter Teilnahme und nachhaltigem Interesse vernehmen, wie nicht wenige christliche Männer und Frauen unserer Zeit (z. B. ein Goßner, J. J. Moser, Blumhardt, Fliedner, Wichern, ein Schubert, Kießling, Heim, die Königin Luise, Kaiser Wilhelm I., ein Pestalozzi, Harnisch, Dörpfeld, auch ein Havelock, Wheeler ꝛc.) durch das Wort Jesu zu lebendigen Gliedern an seinem Leibe gewonnen, zu Propheten, Priestern und Königen gemacht (Offb. 1, 6) und als solche in Vorbild, Lehre, Fürbitte und selbstverleugnungsvoller Hingabe bewähret worden. Und diese sind es, — was wohl zu beachten! —, in denen sich der Glanz der Schöpfungsherrlichkeit, die Fülle der Gottheit, die lauter Licht und Liebe ist, deutlicher, reiner, liebenswürdiger, eindringlicher wiederspiegelt als in den vernunftlosen Kreaturen.

Somit ist es gleichfalls dringend wünschenswert, daß eine Reihe solcher Lebensbilder, eigens für den Gebrauch bei unserm Religionsunterricht ausgearbeitet, zusammengestellt würden.[1]) Von ältern Vorarbeitern für diesen Zweck waren zu empfehlen „Lebensbeschreibungen christlicher Männer.“ „Perlen und Blüten aus dem Garten Gottes“ ꝛc., herausgegeben von dem christlichen Verein im nördlichen Deutschland; aus neuerer Zeit 1. das wohl den meisten Lesern des „Ev. Schulblattes“ bekannte **Lebensbild F. W. Dörpfelds**, von **A. Carnap** (und **Hindrichs**) herausgegeben, sodann auch 2. **„Johann Ludwig Hager.“** Ein Lebensbild ꝛc. (Stuttgart, Verlag der Buchhandhandlung der evangel. Gesellschaft.) 3. **„Fünfzig Jahre unter dem Geheimnis Gottes.“** Selbstbiographie ꝛc. (Leipzig, Deichertsche Verlagsbuchhandlung.) Nr. 2 schildert in lebendig anregender Weise Hager, einen Prediger und Lehrer, der durch das „lebendige Wort“ aus den Irrgängen des Rationalismus, in die er besonders durch den Einfluß des Heidelberger Paulus hineingeraten war, herausgeführt und dann namentlich durch das Vorbild des wackern Henhöfer ein gar treuer Lehrer und Seelsorger geworden. — Nr. 3 schildert ungemein ergreifend, wie ein Lehrer durch viele Kämpfe und Trübsale und durch mancherlei Schickungen, über denen ein eigenartiges Geheimnis schwebt, immer tiefer in das große, selige Geheimnis, von dem St. Paulus zeugt (1. Kor. 2, 7). eingedrungen ist und großen Frieden gefunden und solchen auch nicht wenigen ihm Nahestehenden gebracht hat.

Wie dringlich wünschenswert ist es, daß die hier empfohlenen Mittel, den Religionsunterricht lebendiger, eindringlicher, fruchtbarer zu machen, auch in unsern höheren Schulen fleißig angewendet werden möchten. Alsdann würde die ihnen anvertraute Jugend — zum größten Teil die strebsamsten und befähigtsten Kinder unsers Volks, bestimmt, einmal die einflußreichsten Stellungen, namentlich auch in Kirchen und Schulen einzunehmen! — mehr gefestigt werden gegen die Versuchungen, die leider gerade jetzt so häufig und verderblich von seiten der „thöricht gewordenen Wissenschaft“ an sie herantreten; — es wäre den zukünftigen Vertretern der Wissenschaft ein festeres, lebenskräftigeres, religiöses Fundament ins Gemüt gelegt; sie hätten sicherlich einen heilsameren Respekt vor dem lebendigen Gott und seinem Wort erhalten, so daß sie es wohl schwerlich fertig bringen würden, vor unreifen Studierenden ihren Unglauben offen kund zu thun und diese auf verderbliche Irrwege zu verlocken. Lettau-Königsberg.

**Der kleine Sprachmeister.** Ein Lehr und Bilderbuch von **Hermann Piper**, Erziehungsinspektor in Dalldorf bei Berlin. Berlin, Verlag von Karl Sigismund. 3 M.

[1]) Nach mehreren Andeutungen in Briefen an den Referenten hatte F. W. Dörpfeld eine solche Zusammenstellung im Sinne. Er wäre der Mann dazu gewesen. —

Wer Kinder unterrichtet, wird sich täglich der außerordentlichen Bedeutung bewußt, welche einer korrekten Lautbildung für die Laut- und Schriftsprache beizumessen ist. Die Schule erntet in der Regel die Früchte kleiner Nachlässigkeiten, Gebrechen und Gewohnheiten in der sich entwickelnden Spracheigentümlichkeit und hat dann jahrelang mit schier unausrottbaren Sprechfehlern und Sprechgebrechen zu kämpfen. Daher kann es für die Schule nicht bedeutungslos sein, zu wissen, wie weit das Elternhaus die Bemühungen des Kindes bei den ersten Anfängen der Lautbildung und im Verlauf der Sprachentwicklung unterstützt, bezw., welcher Art die Hilfsmittel sind, welche den Eltern und Erziehern eine solche Unterstützung ermöglichen. Dies Interesse der Schulpädagogik an der ersten Sprachentwicklung des Kindes wird aber zur notwendigen Pflicht, da sich ergiebt, daß durch prophylaktische Mittel späteren Übeln vorgebeugt werden kann, daß nach schulpädagogischen Gesichtspunkten bearbeitete Hilfsmittel diese Prophylaxe auszuüben imstande wären. Gilt dies Gesagte für die normal sich entwickelnden Kinder, so hat es umsomehr Bedeutung für die mit Gebrechen behafteten, bei welchen die pathologischen Erscheinungen *nicht früh genug* einer sorgfältigen, pädagogischen Behandlung unterzogen werden können.

Der Büchermarkt ist seit Jahrzehnten überschwemmt mit Büchern für Kinder im vorschulpflichtigen Alter. Selten hat die menschliche Phantasie auf einem Gebiete der Litteratur so wunderliche Blasen aufgetrieben, als auf diesem. Aus dem Wust von inhaltslosen, abgeschmackten Reim- und Bildwerken ragen nur wenig Perlen — und diese sind jedem seit langem bekannt — hervor. Ein Buch aber, das, vom schulpädagogischen Standpunkte bearbeitet, die oben ausgesprochene Absicht verfolgt, findet sich nicht. Pipers Versuch steht daher einzig da in seiner Art und darf von der Schulpädagogik nicht übersehen werden.

Der Verfasser des „kleinen Sprachmeisters“ beabsichtigt, mit seinem Buche „*allen Eltern* ein sicheres Hilfsmittel zu geben, die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder selbst zu leiten und in die rechten Bahnen zu lenken; *Ärzten, Lehrern* und *Eltern* einen vorzüglichen Wegweiser bei der Behandlung derjenigen Kinder jedes Alters darzureichen, welche an sprachlichen Worten leiden, stammeln ꝛc.; er glaubt ferner, für *geistig schwache Kinder* ein instruktives, praktisches Lehrmittel und *allen jüngeren Kindern* ein verständiges (?), gediegenes Bilderbuch geschaffen zu haben.“

Es ist unbestreitbar, daß ein Buch, das mehrere Zwecke verfolgt, durchaus nicht allen gleichmäßig gerecht werden kann. Immerhin aber nimmt man ein solches Buch mit gespannten Erwartungen zur Hand. Gewiß ist, daß mancher, der oberflächlich den kleinen Sprachmeister durchblättert, ihn unbefriedigt zur Seite legt. Ein Buch jedoch, das praktischen Zwecken dienen soll, kann am grünen Tisch keine gerechte Beurteilung finden, sondern verlangt eine *praktische Prüfung*. Daher habe ich mit meinem Urteil gezögert, bis sich mir Gelegenheit bot, einige praktische Erfahrung mit dem „kleinen Sprachmeister“ zu sammeln. Diese Erfahrung veranlaßt mich, die dem Buche zu Grunde liegende Idee zu begrüßen, das Buch selbst dem Elternhause zu empfehlen.

Der erste Teil des Buches enthält die *Photographieen* eines die Vokale aussprechenden Knaben. Der Mundstellung entsprechend erhalten die Vokale eine bestimmte *graphische Bezeichnung*. (a = großer, u = kleiner Kreis, o = senkrecht stehendes Oval ꝛc.) Der zweite Teil enthält *graphische Darstellungen* der bei Bildung der Konsonanten vorzunehmenden Stellung der Sprachorgane, ferner *Bilder* aus dem Anschauungsbereich der Kleinen mit dazugehörigen *Sätzchen* (Sprüchen und Versen), in welchen die Aussprache der einzelnen Vokale und Konsonanten durch häufige Bildung der letzteren gepflegt wird.

Die graphische Darstellung ist einfach und anschaulich und selbst für Eltern mit einfacher Bildung leicht verständlich; sie ist daher ein vorzügliches Mittel für Eltern und Erzieher, die Lautbildung bei den Kleinen auf die Richtigkeit zu kontrollieren.

Kann ich so der Idee, welche dem Buche zu grunde liegt, durchaus Lob zollen und auch die Ausführung des Gedankens als eine in vielen Punkten glückliche bezeichnen, so gebe ich dem Verfasser doch (namentlich im Hinblick auf eine 2. Auflage) folgendes zu bedenken.

1. Die *sachlichen* Darstellungen (Bilder und Sätzchen) sind *zusammenhangslos* aneinander gereiht. — Die kindliche Psyche gleicht nicht einem Konglomerat von allen möglichen Vorstellungen, sondern bildet ein organisch zusammengefügtes Ganze. Warum will man nun diesem Ganzen Einzelheiten und nicht auch ein organisches Ganze eingliedern? Das Interesse des Kindes kann sich nur an das einzelne Bild

# Evangelisches Schulblatt.

September 1898.

## I. Abteilung. Abhandlungen.

### Kunstgewerbliche Bestrebungen am Niederrhein.

Von Julius Honke.

In den von Industriebetrieben aller Art erfüllten Gegenden des Regierungsbezirkes Düsseldorf und den angrenzenden Landschaften der Provinz Westfalen bemerkt der aufmerksame Beobachter schon seit einem Jahrzehnt eine ungemein rührige und zweckbewußte Thätigkeit. Es handelt sich für die gewerbliche und industrielle Produktion nicht nur darum, daß ihre mannigfaltigen Erzeugnisse sich durch Festigkeit und Schicklichkeit im täglichen Gebrauch auszeichnen, sondern daß sie auch den anspruchsvollen Forderungen des guten Geschmacks genügen. Tüchtiges ist in dieser Hinsicht schon geleistet, das Ausland bezeugt es unwillig, an uns aber ist es, unser Wissen und Können noch schärfer anzuspannen, um den vollen Sieg zu erringen. Ein näheres Eingehen auf die kunstgewerblichen Bestrebungen dürfte deshalb wohl allgemeines Interesse beanspruchen.

Zwar gehören die bedeutenden Fortschritte, welche das Kunstgewerbe in der Gegenwart gemacht hat, zu den größten Errungenschaften der modernen Zeit auf dem Gebiete idealer Bestrebungen, aber wessen Erinnerungen nur ein Menschenalter zurückreichen, der weiß auch, daß damals die Erzeugnisse des deutschen Gewerbefleißes nicht einmal als Gegenstand der Kritik dienen konnten. Erst allmählich haben sie Formen und Farben angenommen, über welche sich reden und schreiben läßt. Aber noch auf der Wiener Weltausstellung 1873 zeigten sich sowohl das deutsche Gewerbe als auch die deutsche Kunst in keinem günstigen Lichte. Es ist deshalb noch heute recht beherzigenswert, was Joachim Pahlen darüber berichtet. Er schreibt:[1] „Wenn ich als norddeutscher Bruder mit oder ohne Wiener Kunstkollegen die weiten Räume des Ausstellungsfeldes durchwanderte, so drängte sich mir sehr bald trotz allem Sträuben die Thatsache auf: das deutsche Kunstgewerbe, ja auch die deutsche Kunst sind schauderhaft zurück! Und daß diese Beobachtung sich bis ins Einzelne begründete, dafür sorgten schon meine kritisierenden, spottenden und lachenden Kunstkollegen. Was war natürlicher, als daß ich mir deutsche Aussteller aufsuchte, falls ich nicht zufällig mit ihnen zusammen kam, und in der besten Absicht ihnen das, was alle sachverständige Welt sah, mit patriotischen Worten auseinandersetzte. Da

[1] Pahlen, Eine ernste Frage an das deutsche Kunstgewerbe, S. 6.

kam ich aber schön an. Wie, unser Kunstgewerbe soll zurück sein. Und das sagen Sie als Deutscher? Ich habe erst in diesem Jahre einen neuen Flügel an meine Fabrik bauen müssen, — wie kann man also von einem Rückgang reden! So der eine. — Ich liefere die Kronen für das und das Theater, weil ich um die Hälfte billiger war als alle meine Konkurrenten, ich statte das königliche, das fürstliche Schloß aus, in alle Welt schicke ich meine Erzeugnisse. Das deutsche Kunstgewerbe blüht also! So der andere. — Der dritte hatte mit 40000 Mk. Jahresgewinn abgeschlossen, der vierte exportierte nach Australien — u. s. w.!" In ähnlicher Weise berichtete Anton Springer über die bildenden Künste, aber ebenso ohne jeden Erfolg.[1]) Dergleichen historische Thatsachen stets im Auge zu behalten, sollten sich namentlich unsere Industriellen sehr angelegen sein lassen, damit Kunst und Gewerbe nicht wieder auf eine schiefe Ebene geraten.

Ein Wendepunkt in den gewerblichen und industriellen Verhältnissen trat erst 1877 ein, als die deutsche Reichsregierung sich entschloß, das deutsche Reich an der Weltausstellung in Philadelphia zu beteiligen, damit es auf dem Weltmarkt konkurrenzfähig werde oder bleibe. Zur Leitung der deutschen Ausstellungsabteilung wurde diesmal nicht ein Beamter aus dem Ministerium, sondern der Professor und Direktor der früheren Gewerbe-Akademie zu Berlin, Herr Fr. Reuleaux, erwählt. Der Herr Kommissar ging nach Amerika, die Weltausstellung wurde feierlich eröffnet, die Berichte des Kommissars gingen ein und wurden im Reichsanzeiger amtlich veröffentlicht. Da kam ein neuer Bericht und in ihm waren es im wesentlichen drei kleine, kurze Worte, die das eingeschlafene und ersterbende Kunstgewerbe in etwas grober Weise aufrüttelten. Billig und schlecht! So lautete das Urteil des amtlichen Vertreters der deutschen Regierung. Die Älteren unter uns wissen noch, welch einen Sturm der Entrüstung diese drei Worte zuerst in den beteiligten Kreisen hervorriefen und wie sie als spöttisches Echo aus allen konkurrierenden Ländern zu uns zurückschallten. „Als sich die Wellenkreise der Aufregung über das Reuleauxsche Wort — erzählt Pahlen in der schon erwähnten Schrift — bis in die letzten Winkel des Vaterlandes ausgedehnt hatten und zurückstauend in dem Centrum des Landes wieder zusammenflossen, da geschah das, was immer geschieht und immer geschehen muß, wenn eine Menschengemeinschaft sich wieder aus ihrem Unglück erheben will. Man besann sich auf die Vergangenheit. Prüfend, suchend, vergleichend ging man den Phasen der deutschen Kunstgeschichte nach, und bald war es in den helleren Köpfen klar, wie unendlich weit wir hinter unserer Vergangenheit zurückgeblieben waren und zurückgekommen seien. Man fand bald heraus, was man ganz gut zehn Jahre früher hätte einsehen können, daß auch die Kunst dem Marasmus verfallen sei, und man fand auch die Gründe für diese Erscheinungen."

[1]) Springer, Die bildenden Künste der Gegenwart. (Amtliche Berichte über die Wiener Weltausstellung im Jahre 1873.)

Wenn man heute an jene Zeit zurückdenkt und sich dann das Bild vergegenwärtigt, das Deutschland in Kunst und Kunstgewerbe der Gegenwart den Blicken darbietet, so muß man notwendig zu dem Schlusse kommen, „daß es sicherlich keine Nation der Erde giebt, die an Regsamkeit, an bienenmäßigem Fleiß, an inniger Erstrebung eines Zieles der deutschen Nation an die Seite gesetzt werden könnte“ (Pahlen).

Reuleaux's vernichtendes Urteil über die deutschen Ausstellungsobjekte in Amerika wurde auch am Niederrhein, ja hier wohl am frühesten, die Veranlassung zur Sammlung und Besinnung und Umwälzung auf industriellem und kunstgewerblichem Gebiete. Damals bildeten sich zumeist die städtischen und landschaftlichen Vereine für Gewerbe, Kunst und Gemeinwohl, welche nach Mitteln und Wegen suchten, den gesunkenen Volksgeschmack zu heben, in den Kreisen der im Gewerbe thätigen Künstler und Zeichner das unsicher gewordene oder irregegangene Kunstgefühl zu beleben und zu veredeln und endlich die Erzeugnisse des Handwerks und der Industrie den Anforderungen eines gebildeten Schönheitssinnes gemäß zu gestalten. Als Gebiet ihrer Thätigkeit kommen hauptsächlich in Betracht: die Stahlwaren-Fabrikation in Remscheid-Solingen, die Textilindustrie des Wupperthales, die Seidenweberei in Krefeld, die Leinewandweberei in Bielefeld, die Erd- und Thonwarenfabrikation des Westerwaldes und die feinere Korbflechtindustrie im Aachener Bezirke. So herrschte Ende der 70er und Anfang der 80er Jahre ein reger und belebender Eifer in kunstgewerblichen und kunstindustriellen Dingen, von dem sich die eben aufwachsende Generation schwerlich eine richtige Vorstellung bilden kann. Es war die Zeit der ersten Liebe, wo die Begeisterung über unsichere, tastende und verfehlte Versuche glücklich hinweghalf. Dann kam die Zeit ernster Arbeit, als vielfältige Erfahrung zu besseren Methoden und klaren Strebezielen führte und mit dem beginnenden Aufschwung in ästhetischer Hinsicht auch der praktische Erfolg verbunden war.

Die Vereine befaßten sich zunächst, meist unter Mitwirkung der Gemeinden, mit der Gründung oder Unterstützung von Fortbildungs- und gewerblichen Fachschulen. Von letzteren fallen im niederrheinischen Bezirke die Webeschulen am meisten ins Gewicht; doch kommen auch solche für andere Berufe vor. So hat die Stadtverwaltung von Ronsdorf kürzlich den Bau einer Bandwirkerfachschule beschlossen, deren Kosten sich auf 45000 Mark belaufen. Die Notwendigkeit solcher Schulen ergiebt sich aus der Beschaffenheit des socialen Lebens der Gegenwart. Der Fortschritt in der praktischen Berufsbildung des Lehrlings hängt zumeist von dem Zufall (von Bestellungen und Aufträgen) und von dem Belieben des Meisters (von seinen freien Arbeiten) ab. Der Lernende ist vielfach darauf angewiesen, seinem Meister die einzelnen Fertigkeiten abzumerken, abzufühlen und sie nachzumachen. Wenn weiter nichts für die Ausbildung des Lehrlings geschieht, dann findet nur eine mechanische Einübung überlieferter Kunstgriffe und Regeln

statt. Der Verfall des Kunsthandwerks und des schönen Geschmacks ist davon die unausbleibliche Folge, wie die Erfahrung bewiesen hat. Heutzutage bedarf der Einzelne einer mehr oder weniger tiefgehenden beruflichen Bildung. Deshalb soll die Fortbildungsschule und namentlich erst die berufliche Fachschule den Lehrling geistig heben, damit er mit der Erlangung der technischen Fertigkeit nicht bloß die mechanische Manipulation des Geschäfts sich erwirbt, sondern auch mit dem eigentlich Geistigen hiervon bekannt wird und sich überhaupt eine ideale Auffassung seines Berufes aneignet.

Ferner wurde die Anlegung von Kunstgewerbe-Museen angebahnt, die zur Hebung des Volksgeschmacks und zur Unterstützung der Handwerker dienen sollen. Sie beschränken sich meistens auf die Bedürfnisse der örtlichen Gewerbe, sind zuweilen aber auch nach einem umfassenderen Programm angelegt. Kleineren Vereinen gebricht es aber in der Regel an Mitteln, um in dieser Beziehung etwas Tüchtiges zu leisten. Das ist nur größeren Vereinigungen möglich, wie z. B. dem Bergischen Verein zur Förderung der Textilindustrie. Seine Existenz beweist die Gemeinsamkeit der Interessen im ganzen hiesigen Industriebezirke.

Über den Plan, nach welchem die Begründung und Einrichtung solcher Museen erfolgen soll, hat sich kürzlich im Wupperthal eine interessante Meinungsverschiedenheit unter den Fachmännern gezeigt.

Der Direktor der im Herbst v. J. gegründeten Kunstgewerbeschule in Elberfeld empfahl in einem Vortrage den städtischen Fabrikanten die Beschaffung einer gemeinsamen Textilsammlung. „Wie viel Fabrikanten Elberfelds halten wohl die Muster-Abonnements von Homo & Claude Frères, wie viel tausend Mark mögen dafür wohl ausgegeben werden. Sollte es nicht angängig sein, diese Summen, multipliziert mit der Zahl einiger Jahre, dem Kunstgewerbeverein (in Elberfeld) zu stiften, sie auf diese Weise nutzbarer zu machen und dafür von dem Verein die Muster zu entleihen? Mit einem Abonnement könnten schon mehrere Fabriken versorgt werden, denn alle brauchen nicht dasselbe. So mancher Fabrikant hält dieses Abonnement nur fest, um zu wissen, was draußen vorgeht, so mancher braucht nur den zehnten Teil davon. Wie anregend würde eine Sammlung von Stoffen sich gestalten, die von einem tüchtigen Fachmanne, der weiß, was bezüglich der Mode hinter uns liegt, der genügende Erfahrung und künstlerisches Verständnis hat, eingekauft würde, um ein übersichtliches Bild der ganzen Textilindustrie zu geben.“ Der Vortragende meinte, die Zeichner der Musterstuben würden es mit Freuden begrüßen, wenn ihnen auf diese Weise Gelegenheit zur Anregung und weiteren Ausbildung gegeben würde.

Der Vorstand des Wupperthaler Bezirksvereins des Verbandes deutscher Musterzeichner erließ aber gegen die Auslassungen des Direktors der Kunstgewerbeschule eine öffentliche Erklärung, in welcher es u. a. heißt: „Dann müssen wir weiter der irrtümlichen Auffassung entgegentreten, daß eine Textil-

sammlung von nur begrenzt örtlichem Interesse in der Lage sei, den dringenden künstlerischen Bedürfnissen der für den Weltmarkt arbeitenden Textilindustrie gerecht zu werden. Wir bezweifeln die Richtigkeit dieser Auffassung mit gutem Grunde und behaupten vielmehr, daß die Pflege dieser eminent wichtigen künstlerischen Interessen grundsätzlich nur dann eine gedeihliche zu nennen ist, wenn mit den vereinten Kräften eines ganzen Bezirkes und mit den größtmöglichen Mitteln gearbeitet wird. Das ist eine von Fachleuten wie von Laien genug gewürdigte Thatsache, die wir im Interesse der gesamten bergischen Textilindustrie (in dem Vortrage) gern betont gesehen hätten."

Ohne Zweifel enthalten unsere kunstgewerblichen Museen und Bibliotheken reiche Bildungsmittel, aber sie werden für die Belehrung des Publikums nicht so fruchtbar gemacht, wie es geschehen könnte. Das ist eine alte Klage. Es ist auch unsere Ansicht, was vor einem Jahrzehnt Dr. Müller ausführte. Dieser Kenner des heimischen Gewerbes schreibt:[1]) „Ich selbst habe den Wunsch, daß kein Besucher ohne Belehrung das Museum verlassen könne. Wie ist das heute möglich, wo er mit einem kahl registrierenden Katalog in der Hand — der beschreibende wäre freilich zu teuer, um populär zu sein — vor die gleich Reliquien in Glasschreinen verwahrten Objekte kommt, die ihm nichts sagen, wenn er nicht schon vorher etwas von Technik, Entwicklungsgeschichte und Stillehre weiß. Das bloße Anstarren einer solchen Sammlung wirkt nicht aufklärend, sondern verdummend. Es wäre ein schweres Unrecht, nicht anerkennen zu wollen, wie viel Verdienste sich die Beamten unserer Kunstgewerbe-Museen in der wissenschaftlichen Forschung auf dem technischen und historischen Gebiete erworben haben, und ein großer Schade auch für die Praxis würde es sein, wenn ihnen diese Thätigkeit verkümmert würde. Aber es kann doch nicht ausbleiben, daß das Aufblühen des Kunstgewerbes sie immer mehr zu der Überzeugung bringt, wie das bloße Konstatieren der Thatsachen und ihrer Zusammenhänge nicht fruchtbar genug ist, wie auch das Popularisieren ihrer Wissenschaft in illustrierten Journalen und in selbständigen Werken noch nicht genügt, um das Kunstgewerbe zu der socialen Bedeutung zu erheben, deren es fähig ist. Somit steht zu erwarten, daß sie auch an dem Mittelpunkt ihrer Thätigkeit, in ihrem Museum selbst, und mit gründlicher Ausnutzung aller seiner Schätze, sich der Aufklärung des besuchenden Publikums widmen werden, sobald sie dazu von oben her Anregung, Gewährung freien Spielraums und liberale Unterstützung empfangen." Wie das zu machen sei, das ist eine Frage, die sich allerdings nicht so leicht beantworten läßt, — aber wo ein Wille ist, da findet sich auch bald ein Weg.

Die Gewerbevereine suchen auch dadurch auf das Publikum einzuwirken, daß sie Vorträge über kunstgewerbliche Themata und Ausstellungen von Er-

---

[1]) Müller, Kunstgewerbe und Handwerkerfrage, S. 33.

zeugnissen der Kleinkunst veranstalten. Man hat dabei überall die Erfahrung gemacht, daß solche Vorträge ohne Demonstration an Objekten und die Ausstellungen ohne belehrende Vorträge wenig Erfolg haben. Dr. Müller sagt in der erwähnten Schrift:[1] „Bei den lehrhaften Vorträgen, mögen sie ein Gebiet behandeln, welches sie wollen, muß der Vortragende stets ein gewisses Maß von sachlichen Kenntnissen voraussetzen, auch wenn er genau weiß, daß diese Voraussetzung bei der überwiegenden Mehrzahl seiner Zuhörer nicht zutrifft; er darf eben auch den Unterrichteten nicht langweilig werden. Ein Vortrag über kunstgewerbliche Gegenstände setzt nun speciell ein Durchschnittsmaß von Anschauung voraus, das nur selten tief genug gegriffen wird. Wohl mag der größte Teil der Zuhörer eine Anzahl der besprochenen Dinge gesehen haben, aber geistig angeeignet hat er sich dieselben nicht, und daher fehlt ihm die stets reproduzierbare genaue Vorstellung. Auf solcher mangelhaften Grundlage ist die Vermittlung eines ästhetischen Urteils unmöglich. Darum sollte sich ein Vortrag der bezeichneten Art stets der Hauptsache nach auf vorgelegte Objekte oder deren Nachbildungen in Zeichnung oder Abguß beziehen; dann darf der Redner das Bewußtsein haben, nicht bloß eine angenehme Abendunterhaltung zu bieten, sondern seine Zuhörer geistig zu fördern und dem Kunstgewerbe Freunde zu gewinnen."

Für die Ausstellungen, die neben der berechtigten Reklame für die Aussteller doch auch das Publikum für die Sache selbst interessieren sollen, fordert Müller öffentliche kritische Belehrung durch einen kunstverständigen, unparteiischen Beurteiler. Er verwirft die Erteilung von Prämien als ein schematisches Verfahren, das der Erfahrung gemäß nicht den Zweck erfüllt, den man ursprünglich dabei im Sinne hatte. „Da es heute nicht mehr an gründlichen Kennern des gesamten Kunstgewerbes fehlt, so suche man doch lieber einen solchen zur öffentlichen Kritik der Ausstellungsobjekte zu gewinnen. Greift er wirklich einmal fehl, indem er einzelne Fortschritte und gute Leistungen übersieht, geringe Fehler zu einseitig hervorhebt und damit böses Blut macht: im ganzen wird er doch das Richtige treffen und vor allen Dingen das Urteil des leicht zu täuschenden und doch als konsumierender Teil sehr beteiligten Publikums in die richtigen Bahnen lenken."

Alle die bisher angedeuteten Bestrebungen sind mehr lokaler Natur, und aus den lokalen Verhältnissen läßt es sich begreifen, wenn die idealen Forderungen an dem einen Orte mehr, an dem andern weniger zur Verwirklichung gekommen sind, und daß es sogar unter den Fabrikanten nicht wenige giebt, welche den kunstgewerblichen Bestrebungen nur deshalb einige Aufmerksamkeit zuwenden, weil sie sich davon einen materiellen Vorteil versprechen.

---

[1] Müller, Kunstgewerbe und Handwerkerfrage, S. 34.

Die umfassendste Thätigkeit zur Hebung von Kunst, Gewerbe und Handwerk entfaltet der Central-Gewerbe-Verein für Rheinland, Westfalen und benachbarte Bezirke, der seinen Sitz in Düsseldorf hat und jetzt sechzehn Jahre lang besteht. Er fördert die kleineren Vereine, hilft bei Einrichtung von Fortbildungsschulen, unterstützt künstlerisch veranlagte Schüler, ist aber allen Gewerbetreibenden und Kunstschriftstellern ganz besonders nützlich durch sein mit idealer Liberalität verwaltetes Düsseldorfer Institut. Um eine Vorstellung von den Mitteln, mit welchen dieser Verein arbeitet, zu erhalten, entnehmen wir dem Jahresbericht, den Herr Direktor Frauburger in Düsseldorf im Dezember vorigen Jahres der Generalversammlung erstattete, folgende Daten.

Die Vorbildersammlung des Instituts umfaßt zur Zeit:

a) Die Sammlung von Vorlageblättern, 27508 Nummern in 235 Mappen nach Gruppen geordnet.

b) Die kunstgewerbliche Fachbibliothek, 1289 Inventarnummern (gegen 1228 im Vorjahre), meistens kostspielige Tafelwerke.

c) Die Sammlung von Patentschriften.

d) Die Sammlung von Kunstblättern; sie enthält Originalhandzeichnungen, Aquarelle, Kupferstiche von kunstgewerblichen Gegenständen, Ornamentstiche (diese sehr kostbare Abteilung ist dem Publikum noch nicht zugänglich).

e) Die Sammlung von Gipsabgüssen (plastische Vorbildersammlung). Sie umfaßte bisher 600 Nummern. Im abgelaufenen Verwaltungsjahre ist es gelungen, diese Abteilung wesentlich zu vermehren; zunächst durch assyrische und ägyptische Monumente, welche in Berlin erworben wurden; dann durch Ankauf der berühmten Gipssammlung des Kölner Gipsformers Cesar Leer, welche eine Fülle der köstlichsten Vorbilder in romanischem, gotischem und Renaissancestil enthält, ferner Formen und Ausgüsse von Kunstwerken wie die berühmte romanische Holzthür in St. Maria am Kapitol in Köln, den Heiligen-Dreikönigen-Schrein im Kölner Dom, die pala d'oro vom Münster in Aachen und verschiedene andere Kostbarkeiten.

f) Eine Sammlung von 4000 japanischen Papierschablonen mit einer Fülle der herrlichsten Muster. —

Das Institut wurde im abgelaufenen Verwaltungsjahre von 5363 Personen besucht. Um den Finanzen des Vereins aufzuhelfen, ist an einzelne industrielle Werke die Bitte gerichtet worden, dem Beispiel des Geheimrats Krupp in Essen zu folgen und durch größere Jahresbeiträge die Thätigkeit des Vereins zu unterstützen. Mehrere Firmen haben dieser Bitte entsprochen. Auch die Kreisverbände und Handelskammern wenden dem Verein Unterstützungen zu.

Über die Verwaltung und Verwendung des Düsseldorfer Kunstgewerbe-Institutes hat der Freund und Kenner desselben folgenden ansprechenden Bericht

gegeben. Er lautet:[1]) „Die Vorbildersammlung und Bibliothek ist jedermann, besonders den Gewerbetreibenden, so schranken- und bedingungslos zugänglich wie nur denkbar. Sie ist so übersichtlich geordnet, daß auch der schüchternste Handwerker, ohne zu fragen, sofort die gesuchten Vorbilder auffinden, selbst auswählen und an Ort und Stelle kopieren kann. Kunstgewerblich wohlgeschulte Beamte beraten ihn aufs eingehendste, ändern nach Wunsch die nicht in allen Teilen passenden Vorlagen, sind beim Kopieren behülflich, kurz — sie helfen über alle Bedenken und Schwierigkeiten wohlwollend, freundlich und sachgemäß hinweg. Jeder Versuch zu eigenartiger Behandlungsweise, zur Wiedereinführung alter, halb vergessener Verfahren oder zur Verwertung neuer Ideen wird mit Eifer gefördert, aber freilich auch jede ästhetische oder technische Unlauterkeit und Pfuscherei mit schneidender Satire zurückgewiesen. Damit wird dem ortsansässigen Handwerker in der That der beste Dienst erwiesen und ihm geholfen, seine Existenz in die neuen Bedingungen des Gewerbes hinüberzuretten oder dieses an einem Punkte selbstthätig zu fördern. Aber sogar bis in die entferntesten Orte des rheinisch-westfälischen Vereinsbezirkes erstreckt sich diese Wirksamkeit; die Vorbilder werden ohne Rücksicht auf die Kosten auch nach den kleinsten Plätzen versandt. Den Zweigvereinen steht die ganze Sammlung zur Verfügung, so daß jeder Handwerker durch Vermittlung seines Vereins eine Auswahl von Vorlagen zu bestimmten Zwecken zugesandt erhalten kann; jede gewünschte Belehrung wird ihm schriftlich zu teil. Außerdem bietet das Institut auch Gelegenheit zur Ausstellung und zum Verkauf besonders gut gelungener Arbeiten. Neben der Vorbildersammlung bietet das Museum selbst des Anschauungs- und Belehrungsmaterials die Fülle. Dieses wird thatsächlich nicht seiner selbst willen gesammelt, wie etwa ein Privat-Liebhaber sammeln würde; das Objekt gilt für sich selbst nichts, sondern nur als Beispiel und Muster. Nach diesem Princip wird nicht nur die Auswahl bei Neuerwerbungen getroffen, sondern die Gegenstände ziehen auch in Wanderausstellungen von Ort zu Ort und werben überall Freunde und Jünger für das Kunstgewerbe. Das war bisher unerhört. Aber solange sich den Museumsbeamten das Herz im Leibe umdreht bei dem Gedanken, ihre Schätze der Eisenbahn und fremden Ausstellungen anvertrauen zu müssen, so lange kommt das Kunstgewerbe aus dem Fluch der Centralisation in unseren Großstädten nicht heraus, so lange gewinnt es sich nicht die in gesunderen Lebensverhältnissen aufgeblühten, ursprünglich-frischen Kräfte unserer Provinzen, ja so lange dienen die unter solchen Verwaltungsprincipien stehenden Museen fast ausschließlich der mit Kapital arbeitenden Industrie. Doch man wird solche Engherzigkeit wohl bald zu den veralteten Vorurteilen rechnen können, und dann werden die eifrigen Hüter der Museumsschätze zur Erkenntnis kommen, daß es eine edlere Aufgabe ist, diese Objekte, selbst die ältesten Scharteken, auch

[1]) Müller, Kunstgewerbe und Handwerkerfrage, S. 38.

um ihres praktischen Wertes und ihrer idealen Zeugungskraft willen zu verwalten und nicht nur um ihrer Seltenheit, Schönheit und theoretisch-wissenschaftlichen Bedeutung willen. Eine fast unbeschränkte Bewegungsfreiheit ist den Museen von nöten, wenn sie sich schnell dem praktischen Bedürfnisse überall anpassen sollen. Es ist zu wünschen, daß das glänzende Beispiel des Düsseldorfer Kunstgewerbe-Institutes eine Revision und Reform der deutschen Museumspraxis zu Gunsten erhöhter socialer Fruchtbarkeit der Museen hervorruft."

Das ist gewiß eine ersprießliche Thätigkeit, so daß man sich sehr wundern muß, wenn es noch viele Fabrikanten giebt, die dieser in ästhetischer wie pekuniärer Beziehung wertvollen Einrichtung des Central-Gewerbe-Vereins fernstehen oder es an Opferwilligkeit dafür fehlen lassen. Daß aber trotz dieser segensreichen und weitverzweigten Arbeit noch viel zu thun ist, um dem deutschen Volke selber Achtung und Vorliebe hinsichtlich der Erzeugnisse des deutschen Kunstgewerbes einzuflößen, können wir u. a. aus dem erwähnten Vortrage des Herrn Meyer, Direktors der Elberfelder Kunstgewerbeschule, entnehmen.[1]) Ohne daß ihm von den anwesenden Fabrikanten, Kaufleuten, Handwerkern und andern Kunstfreunden widersprochen wurde, behauptete Herr Meyer, daß allein aus Elberfeld für Kleider, Hausgerät und Schmuck „Tausende, Abertausende, vielleicht Millionen in die Hände ausländischer Firmen gegeben seien." „Englische Tapeten, französische Muster, das sind bei uns allbekannte Erscheinungen; deutsche kunstgewerbliche Arbeit wird leider wenig gewürdigt. Sehr mit Unrecht, denn unsere Baumeister werden in der Fremde gesucht, unsere Maler erhalten in Pariser Salons Medaillen und unsere Musterzeichner finden im Auslande gut bezahlte Beschäftigung. Aus unserer strebsamen Stadt Elberfeld gehen jährlich Tausende von Mark nach Paris zur Erwerbung von Mustern für Möbel und Kleiderstoffe, und dabei werden diese Novitäten, die so teuer bezahlt werden müssen, vielfach von Deutschen in Paris gezeichnet. Selbst in französischen Ateliers arbeiten Deutsche. In einem berühmten Atelier für Roben sogar der Sohn eines Elberfelder Bürgers." Es ist also noch sehr viel zu thun, damit wir in der Kunst und im Kunstgewerbe völlig deutsch denken und empfinden lernen und uns frei machen von der Bevorzugung ausländischer Waren.

Im Anschluß an die hier geschilderte gewerbliche Vereinsthätigkeit, die ihrem Zwecke gemäß das öffentliche Interesse am meisten anzieht, gebührt es sich aber auch, der stillen Arbeit jener Männer zu gedenken, die für die Hebung des deutschen Kunstgewerbes einen Faktor von allergrößter Wichtigkeit bilden. Wir meinen die Musterzeichner, von deren künstlerischem Schaffen die Tektonik und Ornamentik der Geräte, Gewebe, Geschirre und aller nützlichen und schmückenden Gebrauchsgegenstände in erster Linie abhängig ist. Ihr Beruf erfordert Mühe

[1]) Nach einem ausführlichen Bericht in der „Elberfelder Zeitung".

und Selbstverleugnung, denn man erwäge doch, was es bedeutet, in täglichem Überlegen, Entwerfen und Versuchen die Phantasie anzuspannen, um Formen und Farben zu schaffen, die den Beschauer zur Betrachtung reizen und den Sinn erfreuen, und dabei meistens ungekannt und ungenannt zu bleiben, weil es durchweg unmöglich ist, daß sich zwischen Künstler und Käufer kunstgewerblicher Erzeugnisse ein persönliches Verhältnis bilden kann. Was das heißt, möchten wir noch durch ein Beispiel aus dem Leben erläutern. Ein einfacher, selbständiger Kleinfabrikant bei Solingen wurde wegen seiner soliden und schönen Waren von dem Großkaufmann, der den Vertrieb besorgte, besonders vorgezogen. Die Erzeugnisse des kleinen Fabrikanten wurden mit dem Stempel des Großkaufmannes versehen, fanden im Ausland reißenden Absatz, und der Stempel diente auch als Reklame für minderwertige Lieferungen von anderer Seite. Dieser Mann, der seine Sachen selbst zeichnete und verfertigte, sagte eines Tages mit Recht, daß für ihn die sociale Frage gelöst sei, wenn Umstände und Vermögen es ihm gestatteten, seine Waren mit einem eigenen Stempel bezeichnen zu dürfen. So liegen die Verhältnisse auch in der Textilbranche, wo sie sich den höheren Künsten nähert. Das große und auch das vornehme Publikum hat davon natürlich keine Ahnung, aber es geht doch daraus hervor, daß die deutschen Musterzeichner von einer idealen Auffassung ihres Berufes erfüllt sind und daß sie seit einer Reihe von Jahren durch ernste Selbsterziehung, Fortbildung und Standeszucht ihren künstlichen Geschmack, ihr kunstgeschichtliches und kunsttheoretisches Wissen und ihre berufliche Tüchtigkeit und Einsicht in bewundernswerter Weise erhöht haben, und wenn auch nicht ganz allein aus eigner Kraft, so doch zumeist aus eigener Initiative. Bezold sagt in seiner berühmten „Farbenlehre“ für Kunst und Kunstgewerbe:[1]) „Man begegnet häufig der Meinung, daß in den schönen Künsten hervorragende Schöpfungen beinahe ausschließlich durch angeborenes, durch vielfache Übung ausgebildetes Talent bedingt seien, während wissenschaftliche Untersuchungen über Fragen der Kunst für den wahren Genius nur wenig Wert hätten und höchstens untergeordnete Geister solcher Mittel bedürften, um sich zu einer armseligen Leistung aufzuschwingen. Merkwürdigerweise lehrt die Geschichte, daß diese Anschauung gerade von den bedeutendsten Künstlern nicht geteilt wurde. Die gewaltigsten Heroen der Kunst, Männer, deren Werke in jedem Zuge die Meisterhand verraten, waren aufs eifrigste bemüht, bewußtes Handeln an die Stelle rein instinktiver Thätigkeit zu setzen und den Gründen nachzuforschen, durch welche erfolgreiches Schaffen bedingt ist. Obwohl ihnen nichts ferner lag als der Gedanke, in der Kunstfertigkeit das Ziel ihres Strebens zu erblicken, so versäumten sie doch nichts, um sich in den Besitz einer vollendeten Technik zu setzen; und zur Erreichung dieses Zieles

---

[1]) Im Vorwort des betreffenden Werkes.

widmeten sie sich auch mit Eifer wissenschaftlichen Studien, wohl wissend, daß nur vollkommene Herrschaft über alle äußeren Hülfsmittel der Kunst dem befreiten Geist gestattet, unbehindert durch kleinliche Schranken einen kühnen, hohen Flug zu nehmen." Diese gesunde Verbindung von Theorie und Praxis herrscht auch in den Verbänden der rheinischen Musterzeichner.

Aber auch von einzelnen Privaten sind im letzten Jahrzehnt große Anstrengungen gemacht worden, dem gewerblichen Schaffen und speciell dem in den verschiedenen handwerklichen Berufsarten eine größere künstlerische Vollkommenheit zu geben. Allmählich fängt es an, sich im Volke zu regen; Vorsteher von kleinen und größeren Gemeinden fühlen fast unbewußt, daß sie auch etwas thun müssen; die Handwerker, die noch selbständige Meister sind, fragen sich, was geschehen könne, um den Kunstsinn und guten Geschmack ihrer Gehülfen und Lehrlinge zu veredeln. In einer Reihe von Städten richteten intelligente und kunstverständige Handwerksmeister mit eigenen Kosten z. B. Malerschulen, Zuschneidekurse u. s. w. ein, in welchen sie „in der stillen Zeit" Gehülfen aus der Nähe und Ferne, die zu ihrem besseren Fortkommen eine höhere Ausbildung erstrebten, mit Geschick und Eifer unterrichten. So mehren sich die Zeichen, die verkünden, daß ein Fortschritt zum Besseren gemacht wird. Die Einsicht allein, daß unser Volk in ästhetischer Hinsicht noch recht tüchtig arbeiten muß, um sich auf dem Weltmarkt zu behaupten, wird schon dahin führen, daß nach und nach der Sinn für das Schöne allgemeiner wird.

An den Bestrebungen zur Hebung des Kunsthandwerks und des Kunstgewerbes beteiligten und beteiligen sich in hervorragendem Maße auch die kommunalen Verwaltungen und von den königlichen Regierungen besonders die zu Düsseldorf, die von vornherein das bestimmte Ziel im Auge hatte und nach allen Seiten Anregungen gab, durch einen besseren Zeichenunterricht in höheren und niederen Schulen der praktischen Vereinsthätigkeit im Volke einen breiten und empfänglichen Boden zu schaffen. Diesem Zwecke dienen die Mitte der 80er Jahre eingerichteten Zeichenkurse an der Kunstgewerbeschule in Düsseldorf, wo jährlich 40—50 Volksschullehrer, von denen fast jeder drei Kurse von je sechs Wochen zu absolvieren hat, für den Zeichenunterricht in der Fortbildungsschule ausgebildet werden. Wie wertvoll ein solcher Unterricht ist, das bedarf keiner Erörterung. Dient er auch in der Regel nicht so unmittelbar der gewerblichen Arbeit wie das Fachzeichnen, so hilft er doch zur Begründung und Verbreitung eines geläuterten Volksgeschmacks in den weitesten Kreisen.

Das ist es aber, was im Grunde genommen den kunstgewerblichen Bestrebungen am Niederrhein als Ziel vorschwebt, was edle Männer aus allen Lebensstellungen mit Daransetzung ihrer ganzen Kraft zu erreichen streben, denn es ist eine nationale Angelegenheit, daß unser Volk auch in gewerblicher, kunst-

voller Arbeit den Rang unter den Völkern einnimmt, den es in der Pflege der geistigen Güter schon längst besitzt.

---

## II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Lehrproben, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

### Noch einmal gegen die moderne Litteratur.

Sehr geehrter Herr!

Nachdem Sie im Anschluß an meine Besprechung über „Die neuen Bahnen in der modernen Litteratur“ („Evang. Schulblatt“ Nr. 4) Ihrer abweichenden Meinung Ausdruck gegeben, komme ich jetzt endlich dazu, Ihnen ein kurzes Wort zu erwidern. Sie fordern zum Schlusse zu weiterer Meinungsäußerung auf, und wenn das wird geschehen sein, so dürfte es sich lohnen, nochmals ausführlicher und auf breiterer Grundlage — nicht bloß pädagogischer — der Sache näher zu treten. So rufe ich Ihnen darum schon heute ein „Auf Wiedersehen!“ zu.

Einstweilen aber muß ich Ihren ersten aufgerufenen Bundesgenossen — Grotthuß — als einen Überläufer bezeichnen, der direkt aus dem Lager des „Klassikers“ Goethe kommt, denn nachdem sich Grotthuß an dem Nektar des „klassischen“ Faust des noch immer jungen und — will's Gott — ewig jungen Goethe berauscht, taucht er hinab in die Wasser der modernen Litteratur. Im Grunde ist Grotthuß gar kein so begeisterter Lobredner der modernen Richtung — im Gegenteil. [In Parenthese setze ich hinzu: Auch ist er wohl nicht einmal eine so hervorragende Autorität. Die Tiefe seiner „Probleme“ wollte mir von Anfang an nicht allzu groß erscheinen, denn eigentlich hat man nicht nötig, nach einmaligem aufmerksamem Lesen dazu zurückzukehren. Inzwischen ist das auch von berufener Seite — Bonus in der „Christlichen Welt“ — ausgesprochen worden. Anregend jedoch bleibt sein Werk immerhin.] Zudem ist Grotthuß Litterarhistoriker, ich aber habe die moderne Litteratur vom pädagogischen Standpunkte aus angesehen. Daß das Ergebnis dabei ein völlig verschiedenes sein muß, ist ohne weiteres einleuchtend. Entwicklungsgeschichtlich betrachtet könnte auch ich die neuzeitliche Dichtung als eine einigermaßen Beachtung heischende Phase bezeichnen, die titanisch gegen die hergebrachten Ideale ankämpft, trotzig und wild sich aufbäumt gegen „Schönheit“ und „Wahrheit“ und ein „drittes Reich“ — welches das ist? das weiß nur Nietzsche-Zarathrustra — zu erringen strebt; die pädagogische Betrachtung aber muß darüber hinweg untersuchen, ob auch Kunst und Dichtung mit daran arbeiten, die Menschheit eine Stufe höher emporzurücken zur sittlichen Vollkommenheit.

Sie nun fassen die Sache wohl noch enger, Sie sehen mehr auf das einzelne Schöne und Charakteristische in jeder Dichtung, ich aber sehe auf das Ganze in seiner Wirkung und seinem Werte für Erziehung und Bildung; Sie sehen im Tell den Meuchelmörder, ich den großen Freiheitshelden, der ein ganzes Volk entflammte und noch heute ein Vorbild für so viele ist; daneben sehen Sie

die moderne Litteratur wohl auch entwicklungsgeschichtlich an und wohl so, daß dieselbe einen Fortschritt über die klassische Periode hinweg, als eine „geistige Sturm- und Drangperiode“ den Anfang zu einem neuen größeren Aufschwunge bildet, ich dagegen sehe sie zu alten Höhen zurückkehren (Sudermanns „Johannes“!), sehe sie eine tiefe Verbeugung machen schließlich vor dem, wogegen sie ursprünglich angekämpft. Meines Erachtens hat die moderne Litteratur schon jetzt erwiesen, daß über die alten „klassischen“ Ideale nicht so leicht hinauszukommen ist; sie muß am letzten Ende ungewollt und unbewußt — ein weiser Plan des höchsten Lenkers — dazu dienen, die alten verachteten Heiligtümer nur in so schönerem Glanze, in ihrer ganzen Größe und Unvergänglichkeit zu zeigen. Auch aus Grotthuß lese ich das immer und immer wieder heraus; zum Erweise dessen seien nur einige Stellen aus ihm angeführt: „Sollte der Kampf des autonomen Individuums mit den beschränkenden Mächten der Religion, Autorität und Sitte nicht schon auf deutschem Boden dichterisch gekämpft, ja, endgiltig ausgekämpft worden sein? Bei der unermeßlichen Bedeutung des Problems drängt sich von vornherein die Annahme auf, daß seine Lösung doch wohl schon versucht sein müßte. Und das ist in der That der Fall. Das Problem ist gelöst, soweit es im Rahmen der Dichtung überhaupt gelöst werden konnte, — im „Faust“. Wo ist der moderne dichterische Charakter, der seine Individualität gründlicher ausgelebt, über die Schranken der hergebrachten Moral und Sitte kühner sich hinweggesetzt, über die Mittel, alle Höhen und Tiefen zu durchmessen, alle Genüsse und alle Qualen der Menschenbrust auszukosten, souveräner verfügt hätte, als der Faust Goethes? Erscheinen dieser Riesengestalt gegenüber, die das Ich zum All erweitern will und das Ringen der ganzen Menschheit verkörpert, alle die Individualisten der modernen Litteratur, die Borkmann Ibsens wie die Meister Heinrich Hauptmanns, nicht geradezu als Pygmäen? Es ist in einer Zeit, wo Krethi und Plethi im Namen ihrer ungemein wichtigen und bedeutungsvollen subjektiven Entwicklung die Schranken der Moral, die Ordnungen tausendjähriger geschichtlicher Entwicklung niederzureißen unternehmen, wahrlich vonnöten, einmal daran zu erinnern, wie ein wahrhafter Heroenmensch sich mit diesen Fragen abgefunden hat, „zu schauen, wie vor uns ein weiser Mann gedacht, und wie wir's dann zuletzt — so herrlich weit gebracht!“ Vielleicht lernen wir dann, wenn schon nichts anderes, so doch ein wenig bescheidene Zurückhaltung mit unseren neuen, ein wenig Ehrfurcht vor unseren alten Idealen!“ . . . „Gerade der Umstand, daß Goethe vom rein menschlichen Standpunkte aus zu keiner anderen Lösung des Problems von den Aufgaben des Individuums innerhalb der Gesellschaft gelangen konnte, als zu derjenigen, welche uns in der christlichen Religion geoffenbart wird (sic!), macht die Faustdichtung zu einem Zeugnis von allerhöchstem apologetischem Werte.“ Also doch wohl von Gott zu Gott? „Über die Goethesche Menschenweisheit ist kein Nachgeborener hinausgekommen. Die neuen Ideale des modernen Individualismus sind nur ein ungeschichtlicher Rückfall in rohe Barbarei, der schon das griechische Heidentum unnahbar überlegen ist“ (Grotthuß S. 9 f., 19 u. 21). Besser als hier geschehen, vermag ich meinen zaghaften Angriff auf die moderne Litteratur nicht zu verteidigen!

Doch hören wir noch einen anderen, in dieser Frage sicher noch vorurteilsfreieren Künstler, Erich Schlaikjer (Kritiker der „Zeit“ und „Hilfe“), welcher in einer Kritik über Goethes „Faust“ sagt: „Wohin soll der Mensch von heute

sich wenden, wenn die Augen vom Sehen und die Schläfen vom Denken schmerzen? In welches Land soll er fliehen, um Ruhe und Sammlung und innere Stille wieder zu erlangen? In das weite, fruchtbare, heitere Land, über dem der milde Glanz des Goetheschen Geistes liegt. Goethes Wesen als Dichter — meint Vilmar — besitzt etwas Heilendes, Beruhigendes, Versöhnendes, wie es neben ihm kein Dichter weiter besitzt und — fügen wir hinzu — es besitzt diese Eigenschaften für uns in einem Grade, wie es sie noch für keine Generation besessen hat. Ein paar Stunden nur in dieser stillen Welt von Anmut und Ruhe und bedeutenden Gedanken: dann beruhigen sich die gereizten Nerven wie unter dem Streicheln einer gütigen Hand, dann sinkt die Übellaunigkeit tief unter die Schwelle des Bewußtseins hinab, und langsam gesundet der Geist in Harmonie und Glanz." Über Schillers „Wallenstein" spricht sich derselbe Kritiker ähnlich aus, es sei in ihm entgegen den geschraubten und gedrechselten Figuren der Modernen „eine wirkliche Größe" über die Bretter geschritten, man habe wieder einmal teilnehmen dürfen an einem „Fest des Lebens."

Sie nun, geehrter Herr, heißen uns aus dieser Zeit flüchten in die moderne hinein und spiegeln uns die Hoffnung vor, da Ruhe für Seele und Geist, Abkühlung für die erregten Nerven zu finden, denn etwas Derartiges muß doch wohl ernste Dichtung wollen. Sie begeistern sich für Ibsens „Brand" dermaßen, daß Sie ihn in sittlicher und idealer Beziehung über Goethes „Faust" stellen; Grotthuß hingegen sagt darüber: „Brands Wille ist der Wille als Selbstzweck, der Wille des Triumphes über alles, woran das arme Menschenherz hängt; ein düsterer, fanatischer, abstrakter Wille, dessen Gott kein Mitleid und keine Liebe, nur die eisige, tyrannische Forderung kennt: „Giebst alles du, doch nicht dein Leben, so wisse, du hast nichts gegeben!" . . . „Brand ist die Verkörperung einer Abstraktion, die bei allem Tiefsinn des Gedankens fremd und frostig bleibt" (S. 278). Und über Ibsen im allgemeinen sagt Grotthuß: „„Worauf es allein ankommt, das ist die Revolutionierung des Menschengeistes." (Ibsens eigene Worte!) Dieses kalte, klare Bewußtsein, lediglich an der Auflösung und Zersetzung zu arbeiten, hat etwas Furchtbares, fast Frevelhaftes, wenn man erwägt, daß der Dichter eingestandenermaßen nichts Positives zu bieten hat, was er an Stelle des Bestehenden auch nur gesetzt zu sehen wünschte. Immer wieder betont er in privaten und poetischen Äußerungen, daß er keine Mittel für unsere Leiden habe. . ." „Seine Helden handeln so, als ob jeder von ihnen mit einem besonderen, zum Privatgebrauche bestimmten Sittencodex auf die Welt gekommen wäre, als ob es außer ihnen keine Gesellschaft, keine Menschheit, kein allgemeines Gesetz gäbe, dem sich alle beugen müssen. . ." „Das Problem, vor das uns fast alle seine Dramen stellen, ist so unlösbar wie die Quadratur des Kreises: die freieste Entwicklung und höchste Entfaltung des Individuums innerhalb der Gesellschaft, ohne daß das Individuum auch nur den geringsten seiner vermeintlichen Ansprüche der Gesellschaft opferte" (S. 280 und 325).

Ebenso begeistert wie von Ibsen sprechen Sie von Hauptmann und Sudermann!

Über Einzelheiten in ihren Dichtungen könnte ich es ja auch, über ihre Dichtung als Ganzes, über ihre Probleme und Ideen nun und nimmer, selbst auf die Gefahr hin, deshalb für einen Reaktionär gehalten zu werden. Am höchsten von allen modernen Dichtungen steht mir Hauptmanns „Versunkene

Glocke", das ist wirklich Poesie, hohe reine unbefleckte Poesie! Daß es darum auch die höchste Kunst wäre, ist damit nicht gesagt. Mit Unrecht aber parieren Sie unter Hinweis auf diese Dichtung meinen Vorwurf, daß die moderne Dichtung nicht zu Herz und Gemüt spreche, zu Unrecht einfach deshalb, weil die „Versunkene Glocke" bei Abfassung meiner Kritik noch gar nicht existierte. Sudermanns „Johannes" jedoch, mit dem er (nach Grotthuß) zum christlichen Ideal zurückgekehrt sei, ist vor mir nur ein Bastard, ein litterarischer Wechselbalg, künstlerisch und vor allem auch individuell genommen, denn er liegt ganz und gar nicht in der Entwicklungslinie der Sudermannschen Muse, er ist einfach Hauptmann weggekapert worden, denn Sudermann wollte Hauptmann nicht mit diesem Probleme Triumphe feiern lassen, darum griff er es auf und — ich sage es trotz Grotthuß — verhunzte es. Es liegt klar auf der Hand, Hauptmann mußte sich nach seinem „Hannele" und seiner „Versunkenen Glocke" — deren Kern für mich darin liegt, daß das Versunkensein der alten deutschen Götterwelt („Baldur ist tot") beklagt wird — dem christlichen Problem, wenn auch auf Umwegen, zuwenden, mußte das künstlerisch zu bewältigen versuchen, und ich zweifle nicht, daß er es vermocht hätte und schließlich auch noch — trotz Sudermann — vermag.

„Derjenige wird den höchsten Lorbeer seiner Kunst erringen, der im Innern der Generation seiner Zeit, der „großen Masse" der Lebenden mächtig verwandt ist und das erlösende Wort und Bild für das findet, was unausgesprochen in aller Herzen ruhte. Ist es im allgemeinen das Wesen eines großen Mannes, daß er seine Zeit am klarsten begreift und am vollendetsten zum Ausdruck bringt, so darf man vom Künstler im besonderen sagen, daß er am größten ist, wenn er am tiefsten die Menschen seiner Zeit versteht" (E. Schlaikjer). Darf man das von unserer Kunst und unsern Künstlern sagen? Ist so die Zeit und ihr Geschlecht, wie sie uns beides vormalen? Sprechen sie wirklich aus, was unausgesprochen in aller Herzen ruht? Sie, geehrter Herr, preisen nun den Wirklichkeitssinn unserer Modernen und meinen, sie hielten unserem Geschlechte den Spiegel vor, aber, mit Verlaub! ein Spiegel muß stets zweierlei: er muß vorerst die Flecken und den Schmutz und sodann das reine Antlitz der Menschheit zeigen. So hielten es früher die wahrhaften Künstler: ein Shakespeare, ein Schiller, ein Goethe! Die heutige Kunst thut nur das erstere. Ich anerkenne zwar auch den Wirklichkeitsdrang der Modernen, aber mehr nur wie er sich giebt in Form und Sprache, insofern sie gut realistisch aufzubauen verstehen, nicht aber darin, daß sie die Wirklichkeit darstellten, wie sie ist; denn ist das die gangbare Wirklichkeit und Wahrheit, dann sind die darin Lebenden wahrhaftig nicht zu beneiden und die sie Schauenden zu bedauern und eigentlich davor zu bewahren. Würden Sie z. B. nicht gleich mir Sudermanns „Katzensteg" tief im verschlossenen Pulte verwahren, solange er in Ihrer Behausung sich befindet? Und von wie vielen anderen gilt das noch! Die Hauptfrage hierbei wäre nun freilich: welche Stoffe muß der Künstler wählen und wie sie künstlerisch gestalten? Doch müssen wir dieselbe unberührt lassen. — Weiterhin loben Sie die lebenswahre Entwicklung ohne „historischen" Hintergrund — warum denn schließlich nicht auch damit? — loben die Charakterisierung aus der Anlage und den Verhältnissen heraus, und das gewiß mit Recht, das gleiche thue auch ich; Sie gehen aber sicher zu weit, wenn Sie auch die psychologische Kunst und Energie der modernen Dichtung gleicherweise erheben, denn

sind oft schon die Verhältnisse verschoben, so das Hervorwachsen der Handlung noch ungleich mehr. Hören Sie, was E. Schlaikjer darüber sagt: „Klügelnde Mache ist zur Nationalkrankheit geworden, fast überall verzwickte Probleme, abnorme Zustände der Psyche; der starke künstlerische Wille, der einen großen Stoff meistert, fehlt in der Zeit der pessimistischen Decadence. Wieder und wieder sieht man mechanisch zusammengesetzte Details, die uns einen Organismus vortäuschen sollen, bis einem schließlich vor all dem geschminkten und verlogenen Kram der gallige Ekel ankommt und die alte Rousseau-Sehnsucht: Natur, Natur!“ Die gerühmte *Psychologie* der Modernen ist also mehr pathologischer Art, ist hypothetisch und problematisch bis zur Unverständlichkeit.

Ist das eingangs des vorigen Absatzes citierte Wort E. Schlaikjers wahr, so darf und muß man von jeglicher Kunst verlangen können, daß sie bei aller Welt- und Ewigkeitsbedeutung in gewissem Sinne die Zeit ganz erfasse, künstlerisch Abrechnung halte mit den Zeitproblemen. Es muß insbesondere die deutsche Kunst auch *deutsch*, *social* und *christlich* sein, freilich das alles beileibe nicht im Sinne und Geiste partei-politischer oder partei-religiöser Schablone und Färbung: alle Kunst wurzelt wohl *in* der Zeit, sie erhebt sich aber in ihrem Endziele hoch *über* dieselbe. Doch sehen wir ab von dem nationalen und christlichen Prestige der modernen Dichtung, berühren wir kurz nur noch das *sociale*.

Gewiß wird unsere Zeit von nichts mehr als von den *socialen* Problemen bewegt, gewiß ist darum wohl auch die moderne Dichtung social? Es treten ja nicht Fürsten und Gewaltige darinnen auf, sondern „Kaufleute, Künstler, Weber und Schullehrer der Gegenwart“ — und so muß sie es schon sein! Und doch wie verfehlt! Wie so ganz und gar *nicht* social! Sicher waren die „Wallensteine, Posas“ ꝛc. mehr social als die „Weber und Schullehrer der Gegenwart!“ Wie könnte wohl eine Kunst, die den Individualismus bis zum Extrem (à la Nietzsche) zum Mittelpunkte hat, jemals ernstlich *social* sein? Sie sind ein begeisterter Lobredner von Hauptmanns „Webern“ und getrösten sich etwas von ihrer Wirkung. Ein anderer (Gentz auf dem socialdemokratischen Parteitage in Gotha) spricht anders über den Eindruck: „Nicht nur das Elend der Weber fühlt man mit, nein, man denkt auch an sein eigenes und fragt sich, wie kann man dem schnellstens ein Ende machen. Das ist der praktische Nutzen der Kunst. Da kann den Leuten das Blut wild gemacht werden. Gekocht hat es in mir, gekocht!“ Ist das *Kunst*, die so wirkt? Ich weiß mich frei von jeglicher Voreingenommenheit und Animosität gegen den Arbeiterstand, im Gegenteil erkenne ich sein Streben als berechtigt an, es ist schlimm, sehr schlimm, daß der Anlaß zu solcher Blutaufwallung hundert- und tausendfach vorhanden ist. Die echte Kunst aber darf nicht bloß das Blut wallen machen, sie muß es auch wieder beruhigen. Thut das Hauptmann in seinen „Webern“? Nein! Und darum ist sein Stück kein Kunstwerk von bleibendem Kunstwerte! Ergreift denn Hauptmann eigentlich das *sociale Problem*? Nein! Unsere „Klassiker“ aber ergriffen das *Problem der Revolution* und lösten es künstlerisch, indem sie gegebenenfalls den Dolch gegen die Tyrannen und ihre Knechte zückten. Die „Weber“ sind nicht im geringsten die künstlerische Lösung des socialen Problems. Von Soldaten niederknallen läßt Hauptmann die armen ausgehungerten und ausgemergelten Weber, statt daß er sie zum Triumphe über ihre Unterdrücker führte, diese vor den Arbeitern kapitulieren und auf anderer

breiterer Grundlage eine Gemeinschaft (Genossenschaft) beider erstehen ließe, die segenspendend und glückverheißend das Elend mit dem Überfluß überwände. Das wäre moderne Kunst gewesen! Bei Hauptmann ist nichts als das aufrührerische Element vorherrschend, trotzdem hatte die Polizei kein Recht, das Stück zu verbieten. Alle Kunst, wie sie sich auch gebe, muß frei sein! Aber kritisch, auch pädagogisch-kritisch darf sie angesehen werden! Und da verwerfe ich die „Weber" noch mehr als wie es Grotthuß litterarisch thut, wenn er schreibt (S. 91 und 94): „Nervöse Aufregung, physischer Ekel, hilfloses, vergeblich nach einem befreienden Atemzuge ringendes Mitleid — das sind die Eindrücke. . ." „Man lese die „Weber", um sich davon zu überzeugen, wie viel, wie ganz unerlaubt viel von der Bühnenwirkung bei der Lektüre verloren geht. Kein Leser der „Räuber" oder des „Hamlet" wird jenen Hauch der — Langweile verspüren, der den Leser der „Weber" an mehr als einer Stelle erkältend anweht. . ." „Fehlen die äußeren sinnlichen Eindrücke, die Nervenerregungen (nämlich aus Schreien, Schlagen, Stampfen und Schießen entsprungen!), so stellt sich die kühle Bemerkung ein, daß das Ganze doch eigentlich entsetzlich gedankenarm und eintönig ist."

Wie viel höher als die moderne Richtung ist die „klassische"! Grotthuß sagt außer den bereits angeführten Worten darüber (S. 123): „Epigonen sind und bleiben wir nun einmal alle, auch in der Litteratur. Unsere Kultur hat ihre größten Kunstwerke bereits gezeitigt." Und ich sage: Wie groß ist gegen die unsere die deutsch-klassische Zeit, von der eine Nachwirkung erfolgt ist wie höchstens noch von dem Humanismus und der Reformation! Noch heute liefern die Werke jener Epoche den Inhalt unserer Schulbildung — was aber wird wohl jemals von den jetzigen in die Schule hineinragen? Und wenn ja einmal, nun, dann müssen die Menschen erst andere geworden sein mit anderen Idealen, wo die landläufigen in Schule und Familie, in Religion und Sitte nicht mehr herrschen. Mag sein, daß das ein höherer Grad menschlicher Vollkommenheit ist!

Damit für heute genug! Ich hoffe ein andermal mit mehr Muße und Gründlichkeit der Sache näher treten zu können. Darum auf Wiedersehen![1])

Ihr
sehr ergebener
Otto Schulze.

---

[1]) Die Leser werden es verstehen, warum ich diese in unserem Schulblatt ungewöhnliche Form der Replik zum Abdruck bringe und ebenso, warum ich auf weitere Gegenbemerkungen verzichte. Wenn da weiter mit Erfolg diskutiert werden sollte, müßte man zuerst versuchen, über das Kunstideal überhaupt und über die Klassicität der „Klassiker" insbesondere sich zu verständigen. Und dieser Versuch dürfte in diesem Fall aussichtslos sein.

Was ich in Nr. 4 mit meiner Nachbemerkung habe sagen wollen und was ich auch heute wieder mit Ernst betone, ist dies, daß es mir eines gebildeten Menschen nicht würdig scheint, aus allgemeinen Vorurteilen heraus und auf Autoritäten hin den Stab über eine solche bedeutsame Zeiterscheinung wie die moderne Litteratur zu brechen. Wenn jemand aus gründlichem Studium der neueren Dichter zu einer entschiedenen Absage an sie gelangt, so wird das ja seine wohlbegründete subjektive Überzeugung sein. Ein rechtes Schulblatt muß aber auch eine andere Beurteilung zu Worte kommen

# Heimatkunde der Stadt Soest i. W.,

## zum Teil in ausgeführten Lektionen

von Dr. Benkert, Seminarlehrer in Soest.

(Schluß.)

Der große Teich („de grote dyke“) ist der ursprüngliche Mittelpunkt der Stadt. Hier bauten vor mehr als 1000 Jahren die ersten Ansiedler ihre Häuser, vereinzelt, wie jetzt noch die westfälischen Bauern.[1]) Sie fanden hier Wasser — der Teich friert nie zu (Grund?) —, Salz, Holz und Weideland; sie wurden Sautsaten (d. i. die um den Teich (saut) Angesessenen genannt, davon der Name der Stadt Susatum, Soest, herkommen soll). — Hier ist der Begriff „Stehende Gewässer“ zu gewinnen. — Einen zweiten Mittelpunkt bildete später die Petrikirche, und so mündet denn ein Teil der Straßen hier, ein anderer auf den Markt, unweit des großen Teiches aus. — Wir biegen nun in die an der Südseite des Großen Teiches sich entlang ziehende Gasse („Wippgasse“, Name!). Dieses „Wippen“ aber war nicht so vergnüglich wie euer Spiel. Feld- und Gartendiebe (Erfragen) wurden von einer Wippe, ähnlich dem Sprungbrett in der Badeanstalt, in den Teich hineingeschleudert und dann mit langen Stangen wieder herausgefischt, noch vor etwa 100 Jahren. Diese Angst und Schande zugleich für einen solchen Äpfel- Kirschen- u. s. w. Dieb! —

Das Nequamsbuch aus dem 14. Jahrhundert (vgl. oben) zeigt uns im Bilde, wie dieses Wippen vor sich ging. Damals wurden arge Verbrecher auf diese Weise zum Tode befördert; andere wurden gehenkt am „Nasensteine“ bei Lohne, wo ein Galgen stand, andere enthauptet. Im Jahre 1590 fiel der neue Galgen um, so schlecht war er gefügt; ein Arbeiter ward erschlagen, der Meister aber dafür eingesperrt. Aus dem Galgen ließ der Magistrat einen Schweinestall machen. Das grausame „Rädern“ (Bild im Nequamsbuche) fand vor dem Jakobithore statt („Raderfelder“ noch heute), das Verbrennen der „Hexen“ meist in der Gegend der Windmühle. Die Henkers- („Stock-“) knechte wohnten in der „Stöckergasse“ (unweit des Brüderthores). —

Auch sonst war die Bestrafung der Diebe und besonders der jugendlichen Taugenichtse früher eine recht empfindliche. Nicht selten wurden sie öffentlich „gesteupet“, und ihnen dann das Soester Wappen (vgl. die Ritterwappen auf

---

lassen, damit der Leser aufgefordert und gereizt werde, sich selbst ein selbständiges Urteil zu bilden. Denn nicht darauf darf es ihm ankommen, was Beyschlag oder Grotthuß oder Schlaikjer oder der Schulblattredakteur über diese Dinge denken, sondern was die vielbesprochenen Modernen denn nun eigentlich selbst sagen und wollen. Und daß sie es trotz aller Verfemung doch wert sind, daß man sich mit ihnen selbst befaßt und auch von ihnen zu lernen sucht, das hoffe ich allerdings durch meine damaligen Ausführungen dem Leser bemerklich gemacht zu haben. Und damit hätte ich meine Pflicht gethan und meinen Zweck erfüllt.

Leider ist mir von anderer Seite noch keine schriftliche Gegenbemerkung zugekommen. Es wäre aber doch erwünscht, wenn sich ein litteraturkundiger Leser einmal an einem einzelnen hervorragenden Beispiel versuchte und darthäte, was wir Lehrer auch von den Modernen lernen können oder warum wir sie verurteilen müssen. Allgemeine Verdikte oder Lobpreisungen haben keinen Wert. von Rohden.

[1]) Nach solchen einzelnen „Hoven“ wurde später der Ort eingeteilt. Noch heute wird die Einquartierung nach Hoven verteilt; die Schützengesellschaft setzt sich aus sechs Hofen zusammen. Es giebt eine Osthofe, Thomähove, Nöttenhofe u. s. w. Früher gab es einen Hove-Kapitän; er war Hauptmann der Bürger-Compagnien, als noch die Bürger sich selbst verteidigen mußten. — Ebenso zähe wie die Bauern hängen auch die Soester am Alten. Sie haben hohe Mauern um ihre Besitzungen gezogen; manche rechnen noch nach „Soester Morgen“ (statt nach?) = 1 Morgen, 54 Rthn., 54 7/10 Fuß.

den alten Leichensteinen), ein Schlüssel (wo zu sehen?) auf die Backe gebrannt. Das gefährliche Steinwerfen wurde gleichfalls hart bestraft, ebenso das Schimpfen („Schalk“ war eines der ärgsten Schimpfwörter, vgl. „Schalksknecht“); Weinfälscher aber wurden gehenkt u. s. f. —

Diese und andere Bestimmungen sind aufgezeichnet in dem uralten Soester Gesetzbuche, gen. „Schraë“ (= Schrift, Urkunde). Das Soester-Recht war so berühmt, daß viele Städte, z. B. Lübeck (im Jahre 1182), dasselbe einführten. Noch ein anderes berühmtes Rechtsbuch befindet sich auf dem Archiv aus dem 14. Jahrhundert; es ist das „Nequamsbuch“ mit 13 Bildern. Wir kennen es schon.

Jetzt gelangen wir in die Ressource-Gasse (Name). Hier stand die St. Georgskirche[1]) (Name). Die Gemeinde war arm und die Kirche baufällig; daher wurde sie verkauft und abgebrochen (1823). Die Gesellschaft (Erklärung) Ressource (d. i. Erholung) baute aus den Steinen das große Haus; der Ressource-Garten ist der frühere Friedhof. —

Hier steht noch ein uralter Weißdorn („Hagedorn“). In früheren Jahrhunderten — (Eichbäume, Rosenstöcke (Hildesheim) werden 1000 Jahre alt) — wurden unter dem Hagedorn alljährlich Gaben, Korn u. a., an die Armen verteilt. Vielleicht (!) auch ist unter demselben ein Freistuhl der Feme gewesen. — Der Hagedorn stand an dem Chor der alten Kirche, sich daran anlehnend; jetzt erscheint er wie gebückt, einsam trauernd. Er mußte gestützt werden.

Nun sind wir wieder auf der ?-Straße. Das alte Haus neben der Ressource (erbaut 1547, also 15 Jahre nach Einführung der Reformation in S.) ist uns schon bekannt. Vor uns liegt der Marktplatz.

## 7. Vom Marktplatze zum Nötten- und zum Wallburgerthore.

Die zwei letzten Hauptstraßen, die aus der Mitte der Stadt nach außen — früher durch die gleichnamigen Thore — führen, sind die Nötten- und die Wallburgerstraße. Es giebt wohl 170 Straßen in S., die, zusammengelegt, etwa drei Meilen (Vorstellung) ausmachten; sie alle können wir nicht durchwandern. — Die Nöttenstraße (Richtung?) weist wenig Besonderes auf. Anfangs ist sie sehr eng. Das alte Stein-Haus gleich links (1547 erbaut) kennen wir schon. Etwas weiter rechts steht eine Scheune mit steinernem Spitzbogen (vgl. die Bogen an Husemeyers Hause). —

Es ist gewiß der Rest eines alten festen Steinhauses. (Solche Hausreste sind häufig: In der Daelengasse — wo? —, am Kolke — schon bekannt — u. a.) — L. geht ab der Steingraben; von dieser Straße wieder links die Niedergasse (früher Kleiner Steingraben). Hier in dem Eckhause (Nr. 24) mit der Jahreszahl 1618,[2]) wohnte der Dichter Ferdinand Freiligrath bei seinen Eltern von 1827 bis 1832.

Gehen wir die Nöttenstraße weiter. R. sind weite Gärten mit niedrigen Häusern aus Fachwerk und roten Ziegeln: ein echt dörfliches Bild. Weiter! R. zweigt die Lavanengasse[3]) ab; sie führt zum Gaswerke (Erklärung); weiter rechts ist das Amtsgericht (Erklärung). Schräg gegenüber im Garten liegt eine

[1]) Sie hieß zum Unterschiede von der St. Petrikirche (de olde Kerk) „de nigge Kerk“ (Grund); sie war im romanischen Stil (Rundbogen) erbaut. — Jetzt ist die Georgsgemeinde mit der Wiesegemeinde vereinigt: Wiesegeorgsgemeinde. Welche Gemeinden giebt es in S.? (Wiederholung). — Ein steinernes Standbild eines Ritters (St. Georg?) aus der alten Georgskirche stand auf einem Bauernhofe in Weslarn noch vor einigen Jahren (ob heute noch?).

[2]) Woran erinnert uns diese Jahreszahl?

[3]) Benannt nach einem eingewanderten Franzosen Lavaux (sprich Lawoh). Nach Aufhebung des Edikts von Nantes (1685) kamen mehrere Franzosen auch nach Soest.

alte Scheune mit Inschriften (erbaut 1670). Denkt an Turenne und das Archigymnasium. — Wir haben unterwegs schon mancherlei Kaufläden und Fabriken gesehen. Manche Verkäufer verfertigen ihre Waren selbst mit der Hand, z. B. . . . Das sind die „Handwerker“, andere kaufen dieselben aus Fabriken, z. B. . . . Sie alle „treiben ein Gewerbe“. In den Fabriken wird mit Maschinen gearbeitet, die meist mit Dampf getrieben werden. — Andere Soester wieder treiben Ackerbau, daher die vielen großen Scheunen u. s. w. Ohne die Landbebauer hätten wir kein Korn, ohne die Müller kein Mehl und ohne die Bäcker kein Brot. Das ist der „Nährstand“. Noch andere Beschäftigungen giebt es: . . . „Lehrstand“ . . . „Wehrstand“.

Da ist schon das Ende der Röttenstraße (vgl. ihre Länge mit der Brüderstraße u. a.). Das Thor ist auch schon längst abgebrochen[1]) (1830). Das kleine Haus links war die Wohnung des Thorwärters. Jeden Abend wurden die Thore geschlossen, ebenso wenn ein Feind nahte. Wer nachts die Stadt betreten wollte, mußte sich als „gut Freund“ ausweisen können.

Seinen Namen hat das Thor von einer alten Hofe „Rutene“ (erwähnt 1187).

Geradeaus, vorüber am Bezirkskommando (Erklärung), geht die Straße nach Schwelm. S. ist ein altes „Kirchdorf“. (Nenne ein anderes Kirchdorf. Die meisten Dörfer der „Börde“ sind in S. „eingepfarrt“, z. B. . . .) Links geht der Weg ab nach Paradiese.[2])

Wir wollen nun auch das Wallstück zwischen Rötten- und Jakobithor kennen lernen. In weite Gärten blicken wir von dem hohen Walle aus. Wie manches Haus mag hier früher gestanden haben! Da ist noch so ein uraltes Steinhaus an der Daelengasse. —

Daëlen hießen mehrere Bürgermeister von Soest; einer derselben hat auch das Fürstenbergsche Haus auf der Borg (vgl. oben) erbaut. —

Das spitze Dach sitzt wie eine Haube auf den Umfassungsmauern, einen dreistöckigen Boden umschließend (wohl zum Hopfentrocknen, früher wurde viel Hopfen um Soest gebaut), steinerne Fensterkreuze u. s. w. Jetzt ist die Präparandenanstalt (Vorbereitungsschule zum Seminar (Pflanzstätte) darin. — Das „Rondel“, an das wir nun kommen, trug noch vor etwa 150 Jahren eine Windmühle; in Kriegszeiten ist sie oft zerstört worden. Daher heißt dieser mächtige Turmausbau auch „Windmühlenberg“; gegenüber mündet die W.-Gasse, etwas weiter die Höggenstraße. — Nun müssen wir aber wieder umkehren, über den Rötten-, Brüder-Wall zum Bahnhofe u. s. w. eilen. Von dem hohen Walle hat man einen weiten Überblick, besonders „vom Schonekind“. Diese starke Befestigung („Bastion“) ist erst vor etwa 300 Jahren angelegt (gleich den Befestigungen am Grandwegsthore), als man schon mit Kanonen schoß; die Wälle selbst sind ja viel älter (etwa?).

---

[1]) Hierdurch sollen die Nibelungen ihren Einzug gehalten haben in das alte Susat, voran der Held Hagen. Nach ihm soll die Höggenstraße, unweit des Jakobithores ausmündend, benannt sein. Freiligrath hat diese Sage in einem seiner besten Jugendgedichte (1830) besungen. — Unweit Soest giebt es ein „Nibelungenfeld“. (Oberstufe: Lesest. 101—103.)

[2]) Um 1250 gegründet, erlangte das Nonnen-Kloster hier bald einen großen Ruf. Es ist zudem berühmt geworden durch den Aufenthalt des Simplicissimus daselbst im 30jährigen Kriege, der eine ergötzliche Schilderung von dem Wohlleben daselbst giebt (2. Buch, 24. Kapitel). Als Napoleon es 1809 aufhob, schlug er 170 000 Mark aus dem Verkauf seiner Besitzungen. Jetzt ist kaum noch etwas vom alten Kloster zu sehen. Ein Stein mit der Inschrift „Paradisi Porta“ 1713 ist jetzt in die Wand eines Viehstalles eingemauert. Das große Wohnhaus, früher „Stift“, ist erst 1710 erbaut.

Seinen Namen hat es von einem alten Geschlecht Brunstein Schonekind, das in der dortigen Umgegend reiche Besitzungen hatte, und das auch die Brunstein-Kapelle erbaute. Bis zum Jahr 1588 war an Stelle der Bastion ein Thor; es wurde zugemauert, da die Bürger nicht mehr so viele (10) Thore zu verteidigen vermochten. Zehn Jahre später etwa wurde diese Befestigung eingebaut. — Die Brunsteinkapelle stammt aus dem 14. Jahrhundert. Schon zwei Jahrhundert vorher stand hier eine Kapelle, dem h. Nikolaus geweiht (vgl. oben), „Nikolaikapelle". — Mit dem Herzog von Cleve (siehe unten „Soester Fehde") waren viele Reformierte nach Soest gekommen; diesen wurde (1632 — gerade 100 Jahre nach? —) die Kapelle überlassen. Jetzt steht sie unbenutzt (seit 1873 haben ja die Reformierten die alte Thomaekirche (wo?) inne; sie gewährt einen traurigen Anblick.

Es war schon öfter die Rede von der katholischen, evangelischen und der reformierten Gemeinde. Früher waren alle katholisch. Diese Scheidung knüpft an den Namen Luther an (Ob.-Stufe, Lesest. Nr. 130, 131, 132). — Häufiger schon haben wir von Klöstern gesprochen, die in und um Soest waren. Anfangs stifteten diese Klöster viel Gutes: die Mönche predigten auf dem Lande, trösteten die Kranken und halfen den Armen. Dafür flossen ihnen dann auch mancherlei Gaben zu. Mancher reiche Bürger schenkte ein Haus oder ein Fürst große Ländereien, Wälder, ja ganze Dörfer. Kein Wunder, daß bei dem immer wachsenden Reichtume die Klosterinsassen in ihrer Arbeit nachließen; sie ergaben sich dem Wohlleben. Das Volk aber blieb unwissend und abergläubisch. Nehmen wir dazu die Willkür der Fürsten, die Roheit der Ritter, kurz ihre Bedrückung (Leibeigenschaft), so können wir uns die schreckliche Lage des Volkes damals wohl vorstellen. So sah es aus, als Luther auftrat mit seinen „95 Sätzen" (Lesest. 131); er gab dem Volke die deutsche Bibel (Lesest. 132), dichtete deutsche Kirchenlieder und sorgte für deutsche Schulen. Hierbei war ihm besonders sein Freund Melanchthon behülflich. Seinem Rate verdankt auch Soest seine deutsche Schule („de nigge Schaule"), gegründet 1534; aus ihr entstand das „Archigymnasium". Zwei Briefe Melanchthons an den Magistrat zu Soest sind noch heute auf dem Archiv zu sehen; den einen hat er selbst geschrieben (20. Juny 1543), den anderen (1544) nur unterschrieben. Im Jahre 1570 wurde ein neues Schulhaus erbaut, dasselbe, das Turenne (1673, vgl. oben) zusammenschießen wollte; im Jahre 1821 ist es abgerissen. Der letzte Rest, der Thürstein mit dem Soester Wappen, befindet sich jetzt in der Grandweger Grüfte, eingemauert in die Bastion.

Seit jener Zeit also giebt es neben der katholischen evangelische und reformierte Gemeinden (die Kirche der Reformierten ist völlig schmucklos). Nicht ohne mancherlei Kämpfe ging die Einführung der Reformation vor sich; ja später entstand jener furchtbare Krieg (Ob.-Stufe, Lesest. Nr. 135). Auch in Soest gab es mancherlei Unruhen; viele reiche Familien zogen weg. Es gab auch Leute („Schwärmer"), die nun meinten, daß alles Bestehende schlecht sei. Wie manches schöne Kunstwerk ist damals zerstört (denkt an die Glasfenster, die Wandmalereien u. a.)! Mancherlei Irrlehren entstanden auch neben der reinen Lehre Luthers, so die der Wiedertäufer,[1] die sich „Apostel" nannten. Sie meinten ein himmlisches Königreich hier auf Erden zu gründen, über das sie herrschen wollten. Auch nach Soest kamen acht solcher „Apostel" von Münster her; aber es erging ihnen schlecht, sie alle wurden enthauptet. Es war sogar zum Aufruhr gegen den Magistrat gekommen. Ein Gerber, Schachtrop mit Namen, ein riesiger, starker Mann, war der Anführer der Unzufriedenen. Er wurde gefangen genommen und sollte enthauptet werden. Der Scharfrichter aber schlug fehl und S., nur verwundet, entriß ihm das Schwert und entfloh; er starb jedoch bald an seiner Wunde. Dieses schreckliche Ereignis aus dem Jahre 1533 stellt ein neues Glasgemälde in der Wiesenkirche dar. — Soviel von der Reformation in Soest.

Seht, unten in dem tiefen Graben fließt ein kleiner Bach. Früher ging er, aber weit größer, um die ganze Stadt (Zweck?). Wir haben schon von so manchen Wasserläufen und Quellen in der Stadt gehört (Grund? — Folgen?[2]).

---

[1]) Ein Brief Luthers vom 21. Dezember 1532, auf dem Archiv, warnt vor diesen Schwärmern.

[2]) Schon im 16. Jahrhundert hieß die Stadt die „lutea" (die kothige). Die Bezeichnung „poth" (Teich), in dem Straßennamen „Düsterpoth", „Kletterpoth" (am Katzenturm), „Wedepoth" (am Ulricherthor), der alte Name der Wiesekirche „in palude"

Bodenarten: lehmig (thonig), erdig, sandig, steinig) . . . Brunnen . . . Pumpen. Wie kommt nun das Wasser in die Erde? Ein Teil des Regens sickert ein, ein anderer „verdunstet“. („Verdunsten“ des kochenden Wassers: Wasserbläschen . . . Nebel . . . Wolken . . . Regen, Schnee.) „Es regnet, :,:; der liebe Gott, der segnet“ (fruchtbar). So also steigt das Wasser von der Erde zum Himmel, von hier wieder fällt es zur Erde u. s. f. — Manche Tiere merken es, wenn's regnen will (Hunde, Schwalben — . . . Grund des Grasfressens, Tieffliegens? —). Sicherer aber ist es, den Wind zu beobachten (vgl. oben Wetterfahne). Außer der Wetterfahne giebt es noch ein Mittel, uns über das Wetter zu belehren, das ist das Wetterglas („Barometer“, Ob.-St. Lesest. Nr. 96, an der Hand des vorhandenen Thermometers zu erklären).

Nun weiter auf dem Walle! Rechts geht die Leckgadum-Straße[1]) ab. Wir überschreiten den Soestbach. Hier münden auch der „Wurstekessel“ (woher?) und der Bach der „Gräfte“. Hier ist also der niedrigste Punkt der Stadt („Gefälle“). Über die Brüderstraße — rechts die Molkerei (Erklärung) —, die Schültingerstraße[2]) gelangen wir zur Wallburgerstraße. Hier wie dort waren ehemals Thore: (also im ganzen?) das Schültinger (Name!) und Wallburgerthor; jenes ist schon vor mehreren Jahrhunderten abgebrochen. Vom Soestbach bis zum Osthofenthore ist jetzt der Wall abgetragen (Grund).

Auch ein Kloster (Augustiner-Nonnen) stand hier bis zur Soester Fehde (davon später); nach dieser wurde es in die Stadt verlegt (1454).

Die alte Walburgis[3])-Stiftskirche stand noch bis vor einigen Jahren (1879) dort an der Stiftsstraße (wo?). Sie hatte zuletzt als Getreideschuppen gedient, vorher als Exerzierhaus. Aus dem Kloster war (1625) ein weltliches Jungfrauenstift geworden, d. h. die Insassen führten ein weniger strenges Zusammenleben als im Kloster. In dem jetzigen Stift finden ältere allein stehende Damen Unterkunft. Das Walpurgisstift jenseits der Bahn ist eine neuere Gründung, seit etwa 50 Jahren, für verwahrloste Kinder (20—30).

Noch manche Wohlthätigkeitsanstalt in der Stadt könnten wir besuchen: das Evang. Vereinshaus mit der Herberge zur Heimat (für?), unweit der Balhorngasse (!) (wer kennt diese?), das schöne neue katholische Krankenhaus mit der uralten Eiche in dem Garten, die Blinden- und Taubstummenanstalt (jene 1847, diese 1831 eröffnet), alle an der Wiedumsgasse (Wiedum = Pastorenwohnung, „Pastorat“) (— d a s —) gelegen, —: doch, wir müssen nun schließen. Wer aber noch einmal mit hin zum Rathause und sich die zwei großen Steintafeln unter der Halle ansehen will, der soll noch eine Geschichte aus der Blütezeit Soests hören. Als es noch eine reiche mächtige Stadt war, vor nun mehr als

---

(Im Sumpfe), der Straße „Am Damm“ (wo?), die vielen, jetzt zum Teil verdeckten Quellen (Severinsquelle u. a.), die früher gemachten Erdaufschüttungen, oft meterhoch — im Grandweg, an der Petrikirche u. s. f. —: alle diese Erscheinungen charakterisieren hinlänglich den Grund und Boden, auf dem Soest steht. Hinzu kommt noch die tiefe Lage und der Druck durch den Höhenzug der Haar, endlich der fettige Thonboden (Folgen).

[1]) Gadum = geschlossener Raum, Stube. L.-Straße = Salzschuppen-Straße. Worauf weist der Name hin? (denkt an die Salinen in Sassendorf).

[2]) Hier hatte der Schultheiß, der Vertreter des Erzbischofs in weltlichen Dingen, seinen Wohnsitz („Schülting“), später in Hovestadt (im 14. Jahrhundert u. ff.).

[3]) Die heilige Walpurgis trat an die Stelle der heidnischen Ostara (Frühlingsgöttin). Als die heidnischen Gottheiten zu bösen Geistern gestempelt wurden (vgl. Wotan, der zum wilden Jäger oder Knecht Ruprecht geworden), wurde die W. zu einer Hexe (Walpurgisnacht auf dem Blocksberge am 30. April auf den 1. Mai).

400 Jahren, da führte es einen großen Krieg ganz allein, und das war die berühmte „Soester Fehde“ (1444—1447). Die Stadt siegte glänzend. Hier steht es auf der Steintafel rechts unter der Rathaushalle; die zur Linken ist die ursprüngliche, die gleich nach dem Jahre 1447 gemacht und beschrieben wurde. Sie ist aber plattdeutsch, die Inschrift, und dazu jetzt fast ganz unleserlich. Früher befand sich die Tafel am Walburgerthore. Warum sie gerade dort eingemauert worden, werdet ihr hören. Die Inschrift in hochdeutscher Übertragung auf der Tafel rechts lautet:

„In dem Jahre unseres Herrn 1447 des Freitags nach St. Peters und Pauls Tage zog Herr Dietrich von Moers, Erzbischof von Cöln, mit den Bischöfen von Münster, Hildesheim und Minden“ . . . und vielen anderen Fürsten u. s. w. „vor Soest auf den Mittwoch[1]) u. s. w.; die von dem hochgeborn Fürsten Herrn Johann Herzog von Cleve und von den Bürgern von Soest wurden vondagetrieben. Des Gott gelobet sei ewiglich.“ —

---

# Von der „herrschenden“ und „dienenden“ Schule.

Die am 23. Juli dieses Jahres in Duisburg tagende 27. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen war trotz des sehr schlechten Wetters recht zahlreich besucht, ein Beweis dafür, wie sehr der Gegenstand der Einladungsschrift das Interesse der Mitglieder erregt hatte. Der erste Vorsitzende, Herr Rektor Horn aus Orsoy, hatte für diese Konferenz die beiden auch den Lesern unsers Schulblattes bekannten Aufsätze über Klingenburg und seine Schulgemeinde, sowie über die Bedeutung derselben für unsere Berufsarbeit geliefert.

Nach der Begrüßung durch den Vorsitzenden wies Herr Stadtschulrat Armstroff aus Duisburg auf die hohe Aufgabe des Vereins hin, die von Herbart begründete wissenschaftliche Pädagogik erweitern und ausbauen zu helfen. Eine solche Arbeit war vor 40 bis 50 Jahren unmöglich, weil die wichtigste Voraussetzung, ein gemeinsamer Gedankenkreis, fehlte. Heute können wir auf den Resultaten einer exakten Psychologie, als einem gesicherten Boden, fußen. Das ist das Verdienst Herbarts und der Herbart-Vereine, welche es sich angelegen sein ließen, die Gedanken des Meisters auf die Schulpraxis anzuwenden. Redner schloß mit dem Wunsche, daß auch die heutige Versammlung in diesem Sinne für alle Teilnehmer anregend und fördernd verlaufen möge.

Zur Einführung in die Diskussion, die sich um die zwei Angelpunkte der beiden Referate, den Wert der Persönlichkeit und die eigenartige Berufsauffassung Klingenburgs drehte, nahm zunächst der Referent das Wort. Er führte aus, daß in der Praxis der Glaube an den Wert der Persönlichkeit nicht immer zum Ausdruck komme. Es zeigt sich häufig ein Widerspruch zwischen dem bessern Ich und dem äußeren Thun. Nicht oft genug kann daran erinnert werden, daß wir das werden müssen, was wir für unsere Schule zu sein wünschen. Daß Klingenburg eine Persönlichkeit im besten Sinne des Wortes war, lag in seiner Berufsauffassung begründet. Er ist der Vertreter der „dienenden Schule“, die

---

[1]) Auf der linken Tafel steht Gondasdag (= Wonstag = Mittwoch, vgl. oben).

im Gegensatz zur heutigen, der „herrschenden Schule“, die Menschen nicht im allgemeinen betrachtet, sondern sie als konkrete Persönlichkeiten, die nach Individualität und socialer Herkunft wesentlich verschieden sind, ins Auge faßt. Klingenburg machte es sich zur Aufgabe, das Kind als Einzelwesen zu behandeln und zu pflegen.

Im weitern Verlauf der Besprechung charakterisierte Referent das Wesen der herrschenden Schule an einem Beispiel, der Feststellung der Stoffkreise für die Stufen unserer Volksschule. Die Schulbehörde ordnet den Stoff generell für einen ganzen Bezirk an. So entstehen objektiv vorzügliche Lehrpläne, die einen lückenlosen, methodisch sorgfältig geebneten Fortschritt darstellen, der allen psychologischen und didaktischen Forderungen gerecht wird. Aber diese Stoffpläne kümmern sich durchaus nicht um die sociale Herkunft der einzelnen Schüler, sondern ignorieren die lokalen Bedürfnisse. So ist unsere heutige Schule eine Organisation geworden, die durch alle acht Schuljahre hindurch ihre besondern Zwecke verfolgt. Von der stolzen Höhe ihrer Selbstgerechtigkeit verschmäht sie jede Rücksichtnahme auf das lebendige volkstümliche Interesse. Sie erzeugt neben der bisherigen, durch Erfahrung und Umgang entstandenen Ideenwelt einen besonderen Schulgedankenkreis, der aber nach der Schulentlassung zur geistigen Rumpelkammer wird, aus der höchstens einige Raritäten Verwertung finden. Sie ist eine isolierte Schule geworden, die mit den übrigen Erziehungsfaktoren keine Fühlung mehr besitzt. — Ganz anders die dienende Schule. Sie paßt sich möglichst eng den individuellen Bedürfnissen des Hauses an. Sie hat Augen und Ohren für die Interessen der Kleinen und weiß, wie sehr dieselben schon nach einem Jahre auseinandergehen. Darum erachtet sie es als eine grobe Sünde, Kinder für acht Jahre lang bloß aus dem Grunde in eine Klasse zu spannen, weil sie zufällig das gleiche Alter haben. Jeder Erzieher weiß aus Erfahrung, welch ein eminenter Unterschied in der geistigen Entwicklung unter Kindern desselben Alters besteht. Manche unserer sechsjährigen Schulneulinge stehen bereits auf der Stufe eines achtjährigen, andere vielleicht erst auf der eines dreijährigen normal veranlagten Kindes. Die Individualität hängt überhaupt viel weniger vom Alter, als von der Herkunft des Menschen, dem historischen Geist des Volkes ab. Dazu kommt der sociale Einfluß. Wie verschieden ist der Ideenkreis eines Kindes aus einem Bauernhause von dem aus einer geistig entwickelten Familie, wo die Mutter schon frühzeitig ihren Kindern Geschichten erzählte und Rätsel und Spiele mit ihnen betrieb. Ja, die Macht der Individualität ist so groß, daß trotz aller Uniformierung aus unsern Schulen auch heute noch immer ganz individuelle Menschen hervorgehen, und die Originalität würde noch viel besser entwickelt, wenn die herrschende Schule ihre Ausprägung nicht systematisch unterdrückte. Die dienende Schule will nicht als bestimmende Macht dominieren, sondern sich als helfende Genossin mit den andern Erziehungsmächten zu gemeinsamer Arbeit verbinden. Es dürfte zur Klärung der Ansichten von wesentlicher Bedeutung sein, den Namen Schulgemeinde, der noch immer etwas von dem herrschenden isolierten Charakter der heutigen Schule an sich trägt, durch die Bezeichnung Erziehungsgemeinde zu ersetzen. — Diese Ausführungen fanden den ungeteilten Beifall der ganzen Versammlung. In der sich daran anschließenden lebhaften Debatte suchte man nun die Frage zu erörtern, was man unter den heutigen ungünstigen Verhältnissen zu thun habe, um das Ideal der dienenden Schule wieder zu ver-

wirklichen. Von einer Seite wurde darauf hingewiesen, daß mehrere günstige äußere Umstände Klingenburg in seiner eigenartigen Wirksamkeit unterstützten. Ikten war eine wohlhabende, kleinere ländliche Gemeinde, in der ein lebhaftes christliches Gemeinschaftsgefühl ausgeprägt war. Außerdem brauchte Klingenburg keine Rücksicht auf anders gesinnte Kollegen zu nehmen. Darum können wir sein Wirken nicht einfach zu kopieren suchen. Wenn auch heutzutage eine Schulgemeinde nach Klingenburgs Muster nicht mehr möglich sein wird, so soll doch durch sein Vorbild jeder in seinem Kreise zu entsprechender Thätigkeit angeregt werden. Ein Redner bezeichnete das Lebensbild Klingenburgs als ein Idealbild, das leider Züge von Fehlern und Schwächen vermissen lasse, die uns eine Persönlichkeit menschlich näher rücken. Darauf erwiderte der Referent, daß das Lebensbild Klingenburgs wohl ein Idealbild genannt werden könne, aber nicht in dem Sinne, als ob er Schönfärberei getrieben und eine Persönlichkeit gezeichnet habe, wie sie in Wirklichkeit nicht existierte. Es sei ihm vielmehr Ehrenpflicht gewesen, keinen Zug in sein Bild aufzunehmen, der nicht durch Zeugnisse lebender Zeitgenossen Klingenburgs bestätigt sei.

Die große Bedeutung der Arbeit wurde dahin bestimmt, daß sie ein reales Bild einer wirklich bestehenden Schulgemeinde sei, die uns die genaue Anschauung einer beseelten Gemeinschaft liefere, in deren Mittelpunkt „einer von uns“ steht. Ein Vergleich zwischen dieser und der jetzigen Schulgemeinde öffnet den Blick für die Versäumnisse unseres Standes. Der Lehrerstand hat es stillschweigend geschehen lassen, daß die großen Schulkasernen entstanden, daß die Lehrerkollegien zu einer vielköpfigen Gemeinschaft anwuchsen, wodurch die Einheit der Erziehungsmaßnahmen gefährdet wird, daß durch die Trennung der Geschlechter das Interesse der Eltern gespalten wird, daß endlich durch Einrichtung besonderer Mädchen-Mittelschulen und ähnlicher Anstalten die Teilnahme des besser situierten Mittelstandes der Volksschule entzogen wird. Die Volksschule sinkt immer mehr zur Proletarierschule herab; ihre Schulvorsteher sind nur noch Schullakeien, wie Dörpfeld sie einmal treffend genannt hat.

Lebhaft wurden die unnatürlichen Schulverhältnisse der Großstadt beklagt. Leider finden dieselben kräftige Stütze in dem Geist der Selbstzufriedenheit, den man unbegreiflicherweise selbst in Kreisen findet, denen man vermöge ihrer Stellung eine bessere Einsicht zutrauen müßte. Man entgegnet uns: In großen Städten müssen große Schulsysteme sein; es geschieht für unsere Schulen alles, wir können damit wohl zufrieden sein. Man sieht also gar nicht mehr ein, wie sehr Haus und Schule bereits einander entfremdet sind. Das muß anders werden. Auch in der Großstadt müssen Schule und Familie wieder zusammenarbeiten; ja gerade hier hat die Schule eine hohe Mission des Friedens auszuüben. Sie soll die social Getrennten wieder zusammenführen in dem gemeinsamen Interesse der Jugenderziehung. Eine eingehende Berücksichtigung fand die Lehrplanfrage. An einer Reihe von Fächern wurde die Möglichkeit nachgewiesen, daß der Lehrplan in der in der Arbeit angedeuteten Weise das volkstümliche Interesse wohl berücksichtigen könne. Diese Frage verdient ganz besondere Beachtung.

Das Bedeutsame der Konferenz ist wohl darin zu suchen, daß in sämtlichen Teilnehmern das Gefühl zum Durchbruch kam: Unsere heutigen Schulverhältnisse sind weit davon entfernt, dem Erziehungsideal zu entsprechen. Soll es aber anders werden, so muß der Lehrerstand in erster Linie Hand anlegen.

Er kann es zunächst im Rahmen der Schularbeit selbst, indem er sucht, in Klingenburgs Weise den wirklichen Interessen seiner Gemeinde zu dienen, sodann aber, indem er alle andern Erziehungsfaktoren in Haus und Gemeinde zu einmütiger Arbeit zu sammeln versucht. An uns ist es jetzt, diese Stimmung in weitere Kreise zu tragen und auch diejenigen unter den Kollegen dafür zu gewinnen, die unserm Ideale noch fern stehen. Wenn wir Lehrer alle dieses vornehmste Standesinteresse mit ganzer Hingebung pflegen, so wird der Erfolg nicht ausbleiben. Pr.

---

# III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

## Theologisches und anderes.

Die Freigebigkeit der Herren Verleger setzt die Redaktion zuweilen instand, auch über andere als zum Gebiet der Pädagogik gehörige neuere Erscheinungen des Büchermarktes zu berichten und zwar mitunter recht wertvolle und für unsere Leser interessante. So kann ich sie heute hinweisen auf zwei hoch bedeutsame Werke, eins aus dem Verlag von C. Bertelsmann in Gütersloh über **„Buddha, Mohammed, Christus“**[1]) und eins über **„Die theologische Schule A. Ritschls“** aus Reuther & Reichards Verlag in Berlin.[2]) Es sind beides ungemein erfreuliche Erscheinungen. Die erstere zeigt jedem, der mit Verstand zu lesen versteht, wie wenig doch das Christentum bei genauerer Untersuchung von dem Vergleich mit den andern Religionen zu fürchten hat. Es gehört ja zu den Unarten christlich sein wollender Beschränktheit, es als eine Herabwürdigung des Christentums anzusehen, wenn unsere Religion in das Licht der Religionsgeschichte gestellt und unbefangen anerkannt wird, wie Schulrat Heine jüngst in seiner schönen Abhandlung über das Reich Gottes gethan (Ev. Schulbl. d. J. Nr. 3 u. 4), daß wir auch bei andern Religionen echt religiöse Momente, Anschauungen und Bestrebungen finden. Solche Leute stehen dann gewöhnlich den Angriffen der Gegner hilflos gegenüber, wenn diese auseinandersetzen, wie viel auffallende Ähnlichkeiten sich bei Buddha im Vergleich mit Jesus zeigen; da Buddha fünfeinhalb Jahrhundert vor Christus lebte, scheint damit die Originalität des letzteren bedenklich in Frage gestellt zu sein. Will man diesem Einwand nicht mit einem ohnmächtigen Achselzucken der Ignoranz begegnen, so muß man eben sich näher um das vorliegende bedeutsame Religionsproblem kümmern und ernstlich zusehen, was es eigentlich um Buddha und den Buddhismus ist. Dazu giebt Falke vortreffliche und, soweit ich's beurteilen kann, durchaus zuverlässige Anleitung. Auch abgesehen von dem genannten apologetischen Interesse ist das Buch so interessant und lesbar geschrieben — ganz vorzüglich z. B. Kap. 7 des I. Bandes „Die drei Charaktere“ der großen Religionsstifter — daß es gerade in der Gegenwart, wo wir viel mehr als früher mit den buddhistischen und mohammedanischen Völkern Asiens und Afrikas zu thun bekommen, eifrigst gelesen werden sollte.

Noch erfreulicher ist das Buch von Ecke über die Ritschlsche Theologie und zwar deswegen, weil es wie ein heller, warmer Lichtstrahl durch das finstere Wolkengeschiebe der theologischen Gegenwart und des kirchlichen Parteitreibens hindurchscheint und wieder Mut und Hoffnung belebt, es könne auch diese Misère einmal wieder überwunden werden; die feindlichen Brüder könnten sich einmal wieder verstehen lernen. Ein im praktischen Amt und zwar in der Innern Mission stehender Geistlicher, ein Schüler des von allen positiven Kreisen hochverehrten Prof. Kähler und des ausgezeichneten Predigers D. Heinrich Hoffmann in Halle, unternimmt es, die Theologie Ritschls und seiner Schüler zu analysieren und zu kritisieren und zwar nicht mit der Absicht, ihn auf jeden Fall ins Unrecht zu setzen und moralisch zu vernichten, sondern bei rückhaltloser Aufdeckung seiner großen theologischen Fehler den wahren Intentionen

---

[1]) Buddha, Mohammed, Christus. Ein Vergleich der drei Persönlichkeiten und ihrer Religionen von Robert Falke. 2 Bände. 211 u. 252 S. Zus. geb. 7 M.

[2]) Die theologische Schule Albrecht Ritschls und die evangelische Kirche der Gegenwart. Von Gustav Ecke, Pastor am evang. Diakonissenhause in Bremen. I. Band: Die theologische Schule A. Ritschls. 1897. 318 S. 5 M.

und Ansätzen des epochemachenden Theologen nachzugehen und die in seiner Methode und seinen Grundsätzen liegenden Wahrheitsmomente ins rechte Licht zu stellen. Ecke kommt zu dem für viele gewiß sehr überraschenden Ergebnis, daß, während einige wenige Schüler Ritschls über den Meister nach links hinausgegangen sind, die große Gruppe der eigentlichen „Ritschlschen Schule" allseitig am Werk ist, um die gesunden Principien Ritschls in immer positiverer und kirchlicherer Weise auszugestalten. Für die Parteimänner, denen es stets um Schlagworte zu thun sein muß, wird dies Eckesche Buch recht unbequem sein, da dadurch das die kirchliche Gegenwart so lange beherrschende Feldgeschrei „Wider oder für Ritschl" außer Kraft gesetzt wird; die Freunde der Wahrheit und des Friedens werden dagegen wohl kaum eine erquicklichere Erscheinung seit zehn Jahren zu Gesicht bekommen haben als dies Buch, das in erster Linie und mit Erfolg sich bemüht, den Gegner zu verstehen. Es sei daher auch den Lesern des Schulblattes, die ja der kirchlichen Entwicklung mit Interesse folgen, nachdrücklichst empfohlen; sie werden aus dem auch für den Laien durchaus verständlich geschriebenen Buch die anregendste Belehrung und Bereicherung ihrer religiösen Erkenntnis schöpfen.

Noch ein anderes Werk aus Reuther & Reichards Verlag sei hier genannt, **J. Köstlins Christliche Ethik.** Der verdiente Lutherforscher in Halle giebt hier die reife Frucht seiner theologisch-ethischen Studien. Da aber zunächst nur die erste der zehn Lieferungen vorliegt, möchte ich mit der Besprechung zurückhalten, bis das Werk vollständig erschienen ist und mit andern neueren Erscheinungen aus dem Gebiet der Ethik näher verglichen werden kann; mit diesen Werken haben wir uns doch stets etwas gründlicher auseinanderzusetzen. Nur das eine wollen wir hier gleich hervorheben, daß Köstlin seine theologische Ethik keineswegs nach der Autoritätsmethode entwirft, wie es ja Dörpfeld den theologischen Bearbeitern der Sittenlehre zu solch schwerem Vorwurf macht. Er erklärt vielmehr, der evangelische Christ solle und dürfe das, was er für wahr und recht anzuerkennen hat, nicht etwa deswegen nur dafür halten, weil die Kirche es lehrt; diese habe „keinerlei Tribunal, das ihm die Wahrheit oder auch nur wenigstens die Meinung der wirklichen Kirche oder Gemeinde Christi von der Wahrheit zu sicherem Ausdruck brächte." Aber auch die göttliche Offenbarung in den heiligen Schriften, auf die er verwiesen werde, wolle „nicht etwa durch Machtgebote, denen ein menschlicher Geist sich blindlings zu beugen hätte, ihre allgemeine Autorität und ihren Inhalt zur Geltung bringen. Sondern sie will in uns kräftig werden durch Eindrücke auf unser Herz und Gewissen, denen wir vermöge unseres eigenen ursprünglichen Wesens, wenn auch unter dem Widerstreben eigener Neigungen, recht geben müssen, die uns zugleich beugen und anziehen und die, wenn wir ihnen uns hingeben und folgen, mehr und mehr unser eigenes Innere licht werden und mit hellem Blick die uns dargebotene Wahrheit uns erschauen lassen." „Vornehmlich Anforderungen an den Willen und bittere Vorwürfe über unsittliche Willensakte drängen sich ja auch Persönlichkeiten, welchen die christliche Offenbarung und das Zeugnis jenes aus ihr stammenden Geistes fremd ist, vermöge einer ursprünglichen inneren Ausstattung noch auf, ja behaupten sich auch noch in Persönlichkeiten, die von einem Gott nichts wissen wollen." Der Ethiker muß darauf vertrauen, daß die aus den Offenbarungsquellen geschöpfte „Wahrheit bei denen, welchen er sie so vorträgt, durch ebendieselben inneren Zeugnisse und vermöge der damit verbundenen Denkarbeit und Weltbetrachtung sich rechtfertigen werde." Damit wären wir also im Princip — wenigstens was die „Beweismittel" betrifft — auf den Boden der „rationellen Methode" gestellt, wodurch allerdings nicht ausgeschlossen ist, daß die „theologische Ethik ihren Stoff und ihre Norm vorzugsweise der heiligen Schrift entnimmt." Die Ausführung selbst muß es in den folgenden Lieferungen beweisen, ob und wie weit die principielle Ablehnung der Autoritätsmethode dabei gewahrt bleibt. Wir sind gespannt darauf.

Auch die ebenfalls von Reuther & Reichard uns zur Besprechung vorgelegte **Geschichte der speciellen Seelsorge** von **Hardeland** (I. Hälfte. 250 S. 5 M. 1897) bewegt sich auf einem der Pädagogik nahe verwandten Gebiet und bietet dem, der der Geschichte der Erziehung genauer nachgeht, reiche Ausbeute. Wir erkennen da wieder, wie doch auch alle kirchlich seelsorgerliche Thätigkeit letztlich auf die Familie und ihre Kindererziehung und häusliche Seelsorge sich gründet; wie die hausväterliche, hausmütterliche und Patenseelsorge auch schon in der alten und vorreformatorischen Kirche hochgeschätzt wurde. Ein Theologe des Mittelalters „bezieht das schneidend ernste Wort der Anklage gegen untreue Hirten Ezech. 34, 3 auf Hausväter resp. Hausmütter, die lediglich von ihren Dienern und Dienerinnen den Dienst begehren, ihr Seelenheil aber

vernachlässigen und nicht daran denken, daß sie Gott Rechenschaft schuldig sind, wenn Diener zu Falle kommen." Welche Anklage auch für die Familien zersetzende Gegenwart!

Bei dieser Gelegenheit hole ich gern ein Recensionsversäumnis nach, indem ich auf die sehr nützliche Schrift desselben Verlages hinweise: Führer durch die Litteratur des evangelischen Religionsunterrichts an höheren Schulen (1886—1895) von Dr. F. Seyring. Das schier unermeßliche Material der religionsunterrichtlichen Litteratur ist da sachkundig und übersichtlich registriert. Die beigefügten kurzen Urteile geben allerdings oft kein richtiges Bild von dem angeführten Buch.

Ebenso ist leider die vor einem Jahre bei Bertelsmann erschienene 3. Auflage von Seminardirektor Dr. **Heilmanns Missionskarte der Erde** bisher unerwähnt geblieben. Sie ist ein ganz vortreffliches, unentbehrliches Hilfsmittel für den Schulgebrauch und bietet in ihrem Begleitwort die nötigen Angaben über den gegenwärtigen Stand der Mission, dazu gute Bilder und Litteraturangaben.

Ferner habe ich ebenfalls aus Bertelsmanns Verlag **Joh. Claassen, Schöpfungsspiegel** hervorzuheben. (I. Teil: Das Licht und die Farben in Natur, Geist und Leben. 112 S.) Bei dem vor kurzem erfolgten Tode des edeln, tiefsinnigen Verfassers dürfte, wie seine andern Schriften, so auch dies feine Büchlein auf besondere Beachtung Anspruch haben. In welchem Sinne er Licht und Farbe behandelt, zeigt am besten das Baadersche Wort, das er anführt: „Wie alle berechtigte Kultur des Erdenlebens im Grunde Kultus der Sonne oder Sonnendienst ist, so ist alle wahre Kultur des innern Lebens Kultus des Sohnes oder Jesusdienst;" sowie der Hinweis auf die phosphoreszierenden Hängekreuze: „Sie sind ein Bild des Gekreuzigten selber, dessen Licht vom Himmel in unsere Erdennacht scheint und sie durch sein Kreuz erhellt: ein Bild auch der Seinen, als die ihr Licht, das sie nicht von sich selber haben, nur in der Kreuzesgestalt der sich aufopfernden Liebe leuchten lassen können in die Nacht des Elends und des Todes dieser Welt." — Ein hervorragendes Denkmal hatte sich der Heimgegangene durch die von ihm bearbeitete große Calwer Bibelkonkordanz gesetzt, die auf 1444 Seiten ein vollständiges biblisches Wortregister darbietet und zugleich für die in dem letzten Citat angedeutete Gesinnung des Verfassers dadurch Zeugnis ablegt, daß der Urheber dieser Schöpfung eisernen Fleißes nicht mit einem Buchstaben genannt wird; jetzt, nach dem Tode des demütigen Mannes, darf man's ja sagen, daß er es gewesen ist.

Wenn Claassens Schrift über Licht und Farben eine Fundgrube der schönsten und tiefsten Vergleichungen von Natur- und Geistesleben bietet, stellt ein anderes bei C. Bertelsmann erschienenes Büchlein von **Knodt, Kleine Bilder von großen Dingen** (1,50 M., geb. 2 M.) eine ganze Anzahl von z. T. vorzüglich erfundenen und komponierten Gleichnissen geflissentlich zusammen. Da wir immer wieder und immer ernstlicher trachten müssen, die abstrakten Gedanken und Wahrheiten der Religion dem Lernenden anschaulich zu machen, so kann auch diese Sammlung dazu recht dienlich sein.

Zu demselben Zweck empfehle ich das von **Peter Diehl** neu herausgegebene **Hebelsche Schatzkästlein** (Stuttgart, Thienemann. 4. Aufl. 158 S., illustriert). Es erfreut, die alten lieben Bekannten wie „Kannitverstan" und „Schneider von Pensa" mit den besten andern ernsten und lustigen Erzählungen des trefflichen Hebel hier zusammengestellt zu finden. von Rohden.

---

**Johannes Erbach,** Ein wesentliches Kapitel aus dem Gebiet des weiblichen Bildungswesens. Zugleich ein Beitrag zur Lösung der Schulbibelfrage. Essen 1898, H. L. Geck. 52 S.

Der durch sein Evangelisches Religionsbuch für höhere und mittlere Mädchenschulen (Essen 1897, Bädeker, 2 Bände) rühmlich bekannte Verfasser setzt sich in obiger Broschüre mit einigen seinen Grundsätzen entgegenstehenden Anschauungen auseinander. Er bespricht in sachgemäßer und anziehender Weise die Bedeutung des Religionsunterrichts für die Erziehung des weiblichen Geschlechts, die Stellung des Religionsunterrichts im Lehrplan der höheren Mädchenschule, den Lehrstoff und seine Behandlung. Mit Geschick verteidigt er seinen Vorschlag, den Mädchen statt der Bibel oder eines biblischen Lesebuchs ein „Religionsbuch" in die Hand zu geben, das den gesamten Lehrstoff wohl geordnet darbietet. Was er hier für die „Schulbibel" speciell in Bezug auf Mädchen beibringt, verdient alle Beachtung. R—n.

**Pädagogische Vorträge** über die Hebung der geistigen Thätigkeit durch den Unterricht von Dr. Otto Willmann. 3. Aufl. Verlag von Gräbner in Leipzig. Preis 2 M.

Die erste Auflage der Willmannschen Schrift erschien im Jahre 1868, die vorliegende 3. im Jahre 1896. In den 28 Jahren, die zwischen beiden Auflagen liegen, hat die Pädagogik bedeutende Fortschritte gemacht. Manche vor Jahren als neu auftauchende Anschauung ist heute veraltet. Schriften, die zu ihrer Zeit gern gelesen wurden, sind längst vergessen; andre haben gänzlich umgearbeitet werden müssen, um für unsere Tage überhaupt noch zu passen. Nicht so die „pädagogischen Vorträge“! Die 3. Auflage derselben stimmt — von unwesentlichen Dingen abgesehen — ziemlich genau mit der ersten überein. Trotzdem liest sich das Buch, als wäre es gestern, ganz aus unserer Zeit heraus, geschrieben. Wie kommt das? Zwei Gründe sind es, die den „pädagogischen Vorträgen“ bleibenden Wert verleihen: erstens der behandelte Gegenstand selbst, zweitens die Art seiner Behandlung.

Was den ersten Punkt betrifft, so behandelt Willmann eine Frage, die so bald von der Tagesordnung nicht abgesetzt werden kann: die Frage nach der „Hebung der geistigen Thätigkeit durch den Unterricht“. Es handelt sich also um die Fragen: wie wird der Lernstoff in Bildungsstoff verwandelt? wie erwecken wir in dem Zöglinge den Trieb, von den erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten Anwendung zu machen? wie wird das Wissen in dem Zöglinge eine reinigende, veredelnde, versittlichende Macht? Es ist sicher, daß diese Fragen noch lange das pädagogische Nachdenken beschäftigen werden. Willmann behandelt sie in sechs Vorträgen. Im ersten führt er aus, daß die Hebung der geistigen Thätigkeit erreicht wird durch Anschluß an den Gang des jugendlichen Interesses, welchem die Dinge näher liegen als die Formen, welches lieber sammelt als fertige Reihen hinnimmt, welches Dargebotenes freudig verarbeitet, wenn ihm nur die Wege dazu gezeigt werden. Im zweiten und dritten Vortrage setzt er auseinander, daß jeder Altersklasse ein besonderes eigentümliches Interesse für erzählende Stoffe, innewohnt, das der Unterricht zu seinem Bundesgenossen machen muß; denn nur mit sorgfältiger Benutzung der vorhandenen Triebkräfte in der Seele kann er tiefer eindringen und auf Fortdauer seiner Antriebe rechnen. Aber nicht bloß die Triebkräfte, die sich in der jugendlichen Seele regen — so führt der vierte Vortrag aus —, sondern auch die Vorstellungen, die sie erworben, muß der Unterricht in seine Berechnung aufnehmen; er muß seine Lehren, wo es thunlich ist, an die eigene Erfahrung des Zöglings knüpfen, damit sie um so festere Wurzeln schlagen und der Zögling zu angeregterer Auffassung seiner Umgebung hingeleitet werde. Allgemein verlangt ferner der fünfte Vortrag eine Verknüpfung der Vorstellungen unter sich und zwar so, daß zahlreiche wohlverbundene, sich mannigfach kreuzende Reihen den Zögling zum Auf- und Absteigen auf der Leiter der Begriffe befähigen. In dem Herstellen der Verknüpfung zwischen den einzelnen Lehrfächern erblickt er endlich (Vortrag 6) die rechte Lösung der Frage, wie dem zerstreuenden Vielerlei ein Gegengewicht gegeben werden kann. — Wie der Kundige sieht, enthalten die Vorträge im wesentlichen Gedanken der Herbart-Zillerschen Schule. Sie sind ein Streifzug durch das Gebiet der Erziehungs- und Unterrichtslehre, der an der Hand eines leitenden Gedankens wesentliche, durch die Anwendung von Philosophie auf jenes Gebiet ins Licht gestellte Punkte berührt. Daher können sie zunächst solchen empfohlen werden, die Herbart und Ziller kennen und nach einer gedrängten Darstellung ihrer Hauptgedanken suchen. Sie brauchen nicht zu fürchten, ein totes Gerippe vorzufinden; vielmehr werden die allgemeinen Gedanken stets im Zusammenhange mit der Praxis besprochen. Niemand wird das Buch aus der Hand legen, ohne das Gefühl, gehoben, gewachsen zu sein. Ganz besonders ist aber die Willmannsche Schrift solchen Kollegen zu empfehlen, die sich mit der neueren Pädagogik noch nicht befaßt haben. Sie lernen auf kürzestem Wege die Gedankenwelt der genialen Meister kennen, indem sie mitten in dieselbe hineingestellt werden. Und wir zweifeln nicht, daß ihnen mit dem Essen der Appetit kommen wird. Wenn sie die Vorträge gelesen haben, werden sie wohl einerseits eine Gedanken- und Kraftzunahme in sich verspüren; andrerseits werden zugleich Fragen in ihnen geweckt sein, die dringend Beantwortung verlangen. So werden sie zu Herbart und Ziller selbst geführt. Aus diesem Grunde sind die Vorträge sehr wertvoll gerade für jüngere Kollegen. Aber auch für den Gebrauch in Herbartkränzchen sind sie jedenfalls noch lange nicht genug gewürdigt. Sie sind aus den angegebenen Gründen sehr geeignet, in ihnen die Grundlage der Lektüre und Besprechung abzugeben.

Rücksichtlich der Art, wie Willmann seinen Gegenstand behandelt, können wir sagen, daß es nicht viele pädagogische Schriften giebt, die so anschaulich, maßvoll, geistvoll, fesselnd und in so vornehmer Sprache geschrieben sind wie die vorliegende.

So verdienen denn die Willmannschen Vorträge sowohl ihrem Inhalte als auch ihrer Form nach die weiteste Verbreitung. Möge der 3. Auflage recht bald die vierte folgen.

Klafeld (Kreis Siegen). Klempt.

## Psychologie.

1. **H. de Raaf**, Direktor des Kgl. Lehrerseminars zu Middelburg: **Die Elemente der Psychologie.** Anschaulich entwickelt und auf die Pädagogik angewandt. Autorisierte Übersetzung aus dem Holländischen von W. Rheinen, Hauptlehrer in Wickrathberg. Langensalza 1897, H. Beyer & Söhne. 188 S. Pr. 1,60 M.

Noch vor einem Jahrzehnt fehlte es in Deutschland an einem wirklich brauchbaren Werkchen für den ersten Unterricht in der pädagogischen Psychologie. Die vorhandenen, zum Teil trefflichen Lehrbücher der Psychologie waren meist zu stoffreich und zu abstrakt-wissenschaftlich gehalten, um von Anfängern mit wirklichem Nutzen studiert werden zu können, auch fehlte jede Andeutung auf die Verwertung der psychologischen Erkenntnisse für die Pädagogik. Kein Wunder daher, daß das Studium der Psychologie für die Theorie und Praxis der Erziehung und des Unterrichts sich als ziemlich unfruchtbar erwies. Inzwischen ist manches besser geworden. Man hat die Psychologie mit besonderer Rücksichtnahme auf die Pädagogik bearbeitet, und wir haben jetzt auch mehrere Bücher, die trefflich für den Anfangsunterricht, sowohl für den Seminarunterricht als auch für das Selbststudium, sich eignen. Es sei nur hingewiesen auf die „Anschauungspsychologie" von Martig, die „Grundzüge der empirischen Psychologie" von Helm und insbesondere auf die gehaltvollen „Psychologischen Skizzen" von Burckhardt, die auch weitergehenden Bedürfnissen genügen. Gleichen Zweck verfolgt das uns zur Besprechung vorliegende Werkchen von de Raaf.

Der Verfasser ist ein angesehener holländischer Schulmann, der sich vom Volksschullehrer zum Seminardirektor emporgearbeitet und namentlich um die Ausbreitung der Herbartischen Pädagogik in Holland sich große Verdienste erworben hat. Sein Werkchen, das bereits sieben Auflagen erlebt hat, ist eigens für den Seminarunterricht bestimmt, und ich muß gestehen, daß es diesem Zwecke in ganz vorzüglicher Weise entspricht. Jede Seite zeigt den geschickten Methodiker. Die Behandlung des Stoffes erfolgt nach der Dörpfeldschen Trias Anschauen, Denken und Anwenden. Die psychologischen Lehren werden aus einem reichen Thatsachenmaterial entwickelt und dann in knappen Sätzen zusammengefaßt. Besonders wertvoll sind die jedem Kapitel beigegebenen Fragen, die teils der Wiederholung dienen, teils dazu bestimmt sind, die gewonnenen Erkenntnisse anzuwenden und so das Wissen gebrauchsfähig zu machen. Auch die Stoffanordnung verdient Anerkennung. Die in psychologischen Büchern gebräuchliche Dreiteilung nach den Bewußtseinsformen des Vorstellens, Fühlens und Wollens, die doch nur in der Abstraktion sich trennen lassen, hat der Verfasser aufgegeben, um den innigen Zusammenhang der verschiedenen Seelenthätigkeiten klar hervortreten zu lassen. In drei Abschnitten behandelt er 1. die Bildung der Vorstellungen, 2. die Bewegung der Vorstellungen, 3. das Denken mit den Vorstellungen. Der letzte Abschnitt gliedert sich wieder in vier Unterabteilungen: A. das logische Bewußtsein, B. das ästhetische Bewußtsein, C. das sittliche und religiöse Bewußtsein, D. das Selbstbewußtsein.

Ein holländischer Schulmann, J. Geluck, urteilt über das Werkchen: „Von dem Buche des Herrn de Raaf kann dasselbe gesagt werden, was ein befugter Beurteiler einst über Diesterwegs „Populäre Himmelskunde" sagte, nämlich, daß in dem Buche eine Methode herrsche, die den strengsten Anforderungen an eine pädagogische Behandlung entspreche .... Die hier befolgte Methode ist ein Muster für die Behandlung einer jeden Sache empirischer Art. Daher besitzt de Raafs Buch sowohl material wie formal bildende Kraft." Wir stimmen diesem Urteile zu und wünschen dem trefflichen Werkchen eine recht weite Verbreitung. Es ist nicht nur ein Musterbuch für den Unterricht in Lehrer- und Lehrerinnenseminarien, sondern es wird seiner methodischen Vorzüge wegen auch von solchen mit Nutzen gelesen werden, die in der Psychologie schon einigermaßen zu Hause sind. Dem Übersetzer aber können wir nur dankbar sein, daß er das Werkchen der deutschen Lehrerschaft zugänglich gemacht hat.

2. **Dr. Fr. Harms**, weil. ord. Professor der Philosophie an der Universität zu Berlin: **Psychologie.** Aus dem handschriftlichen Nachlasse des Verfassers herausgegeben von Dr. H. Wiese. Leipzig 1897, Th. Griebens Verlag (L. Fernau). 204 S. Pr. 3 M.

Das Werkchen ist dem im vorigen Jahre verstorbenen Generalsuperintendenten Dr. Baur gewidmet.

In der Einleitung erörtert der Verf. die Stellung der Psychologie zu den andern Wissenschaften. Dann folgt als erster Teil (S. 8—38) eine Untersuchung über den Begriff der Psychologie und ihr Verhältnis zur Philosophie. Ziemlich ausführlich ist der Abschnitt „Von dem Wesen und Begriff der Seele", worin die verschiedenen Ansichten von der Seele dargelegt und gegeneinander abgewogen, sowie die Theorieen über die Verbindung von Leib und Seele erörtert werden (S. 38—89). Kurz, zu kurz ist der Abschnitt über die „Vermögen und Thätigkeiten der Seele" (S. 89—158), der in andern psychologischen Schriften, und mit Recht, den bei weitem größten Teil ausmacht. Der letzte Abschnitt (S. 158—204) handelt vom „Leben der Seele", von den Hypothesen ihrer Entstehung, von der Unsterblichkeit und von der Entwicklung des Seelenlebens.

Harms war ein sehr fruchtbarer Schriftsteller und besaß in hohem Grade die Gabe einfacher und klarer Darstellung, so daß seine Schriften trotz der zum Teil schwierigen Fragen, die sie behandeln, leicht verständlich sind. Mit seinen psychologischen Ansichten befinden wir uns mehrfach im Widerspruch; doch würde es zu weit führen, hier darauf einzugehen. Da das Werkchen vornehmlich solche Fragen behandelt, die in Lehrbüchern der empirischen und pädagogischen Psychologie ganz übergangen oder nur angedeutet sind, so kann es solchen, die nicht Lust, Zeit oder Gelegenheit zum Studium umfangreicher Werke haben, aber doch über die im ersten, zweiten und letzten Teil behandelten Fragen sich unterrichten möchten, als Ergänzung zu jeder empirischen und pädagogischen Psychologie empfohlen werden.

3. **Chr. Ufer**, Rektor der Gebr.-Reichenbach-Schulen zu Altenburg: **Dietrich Tiedemanns Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern.** Mit Einleitung, sowie mit einem Litteraturverzeichnis zur Kinderpsychologie. Altenburg 1897, O. Bonde. 1 M.
4. Derselbe: **Berthold Sigismunds Kind und Welt.** Für Eltern und Lehrer, sowie für Freunde der Psychologie neu herausgegeben. 2. Aufl. Braunschweig 1897, Vieweg & Sohn. Geb. 2 M.
5. **Dr. James Sully**, Professor der Philosophie am University College in London: **Untersuchungen über die Kindheit.** Psychologische Beobachtungen für Lehrer und gebildete Eltern. Mit Erlaubnis des Verfassers aus dem Englischen übertragen von Dr. Stimpfl, Lehrer am Kgl. Lehrerseminar in Bamberg. Leipzig 1897, E. Wunderlich. 4 M.

Die Psychologie hat im letzten halben Jahrhundert den Kreis ihrer Untersuchungen außerordentlich erweitert. Die früher wenig beachteten Beziehungen zwischen leiblichen und seelischen Vorgängen sind als ein eigenes Forschungsgebiet, als physiologische Psychologie, abgegrenzt worden. Zur gewöhnlichen Individualpsychologie ist die durch Lazarus und Steinthal, zwei Schüler Herbarts, begründete Völkerpsychologie gekommen, die den Zweck verfolgt, „alle diejenigen geistigen Erscheinungen zu studieren, die aus der individuellen Organisation an sich nicht erklärt werden können, deren Entstehung und Eigenart vielmehr auf ganze Gruppen von Individuen, auf Völker, zurückweist, wie z. B. die Sprache und die Sitte." Weiter hat man die Entwicklungsgeschichte des psychischen Lebens, sowohl in der Gesamtheit wie im Individuum, zum Gegenstand besonderer Untersuchungen gemacht. So ist auch eine eigne Kinderpsychologie entstanden, die gegenwärtig mit außerordentlichem Eifer bearbeitet wird.

Die Kinderpsychologie hat in zweifacher Hinsicht einen besonderen Wert. Zunächst für die Psychologie überhaupt. Sie lehrt die Anfänge und allmähliche Entwicklung des Seelenlebens im Menschen kennen; sie zeigt, wie aus den einfachsten seelischen Vorgängen durch Summation und Association der wunderbare Reichtum des menschlichen Geisteslebens hervorgeht und ist darum wohl geeignet, eine tiefere Einsicht in die verwickelteren geistigen Erscheinungen zu erschließen. „Die Kinderpsychologie — sagt Münsterberg — gewinnt für die Psychologie beinahe die grundlegende Bedeutung, welche die Embryologie für die Anatomie besitzt."

Nicht geringere Bedeutung hat die Kinderpsychologie für die Pädagogik. Man verlangt mit Recht vom Erzieher, daß er mit den Hauptgesetzen der Seelenlehre vertraut sei. Wie der bildende Künstler den Stoff, den er bearbeitet, so muß der Erzieher die Menschennatur kennen, auf die er einwirken soll. Insbesondere aber muß er ver-

traut sein mit der Eigenart des kindlichen Seelenlebens; er muß wissen, in welcher Weise es sich entwickelt und wie er hier fördernd, dort hemmend einzugreifen vermag. Die Kinderpsychologie zeigt uns, wie verschiedenartig die Entwicklung der Kinder vor sich geht, wie hier alles individuell verläuft und doch auch wieder überall dieselben Grundgesetze zu Tage treten. Sie macht den Erzieher vorsichtig in der Behandlung der Kinder, lehrt ihn die Individualität beachten, giebt ihm Anleitung, die Zöglinge zu beobachten und das Beobachtete in richtiger Weise zu deuten; sie erweckt überhaupt Interesse, Liebe und Verständnis für die Eigenart des Kindes.

Es ist darum wohl nicht zu viel behauptet, wenn Ufer meint: „Ohne die Kinderpsychologie keine wahrhaft genetische Psychologie, ohne diese keine sichere Grundlage der Pädagogik, insbesondere der individualisierenden Erziehungskunst."

Der Begründer der Kinderpsychologie ist D. Tiedemann. Seine von Ufer jetzt wieder neu herausgegebenen „Beobachtungen", die uns zur Besprechung vorliegen, erschienen 1787 als Abhandlung in den „Hessischen Beiträgen für Gelehrsamkeit und Kunst", gerieten aber in Deutschland bald in Vergessenheit. Erst durch französische Psychologen, die sie ins Französische übertrugen, wurde man bei uns wieder auf sie aufmerksam. Kürzlich ist auch eine englische Übersetzung erschienen. Unter diesen Umständen war es eine Ehrensache — so schreibt der Herausgeber der vorliegenden Ausgabe — „nun auch eine deutsche Sonderausgabe zu veranstalten, damit die Arbeit in dem Lande nicht ferner fehle, das durch sie die Heimat der Kinderpsychologie geworden ist." Aber die Abhandlung verdient nicht nur deshalb Beachtung, weil sie die erste Schrift über Kinderpsychologie ist, sie hat vielmehr bleibenden Wert. Mit großer Sorgfalt hat der Verfasser die geistige Entwicklung seines Sohnes in den ersten Lebensjahren verfolgt, und die Beobachtungen, die er dabei gemacht hat, sind für jeden Psychologen und Pädagogen ein sehr schätzbares Material, umsomehr, als an solchen eine Reihe von Jahren hindurch fortgesetzten Beobachtungen, trotz manchen wertvollen Arbeiten, noch immer Mangel ist. Als Anhang enthält die Schrift ein ziemlich ausführliches Verzeichnis der Litteratur über die Kinderpsychologie, das dem einen oder andern willkommen sein dürfte.

Das Werkchen von Sigismund, das zuerst 1856 erschien, ist wohl den meisten Lesern dem Titel nach aus Zillers Schriften bekannt, der es sehr schätzte und öfter darauf verweist. Noch 1876 nannte er den Verfasser den besten Kenner der Kindesnatur. Das Büchlein enthält ebenfalls Beobachtungen, die der Verfasser an seinem eignen Kinde in den ersten Lebensjahren angestellt und mit Benutzung von Beobachtungen anderer in interessanter und geistvoller Weise zu einem abgerundeten und lebensvollen Bilde verwoben hat. Der Wert des Werkchens wird noch erhöht durch eine 36 S. umfassende Einleitung des Herausgebers, die neben einigen biographischen Mitteilungen über den Verfasser eine lesenswerte orientierende Abhandlung über Kinderpsychologie enthält, und durch zahlreiche, zum Teil längere Anmerkungen, die dazu bestimmt sind, den Leser mit den Untersuchungsergebnissen neuerer und neuster Zeit soweit vertraut zu machen, wie die Darstellung Sigismunds dazu Veranlassung giebt.

Ein hervorragendes Werk sind die „Untersuchungen über die Kindheit" von J. Sully. Während Tiedemann, Sigismund wie auch W. Preyer, der Meister unter den deutschen Kinderpsychologen, sich auf die ersten Lebensjahre des Kindes beschränken, hat Sully in seinem Buche vorzugsweise das Kindergartenalter und die ersten Jahre des Schulalters im Auge. Dadurch gewinnt sein Werk an Wert für den Lehrer. Sully verfährt auch nicht biographisch, sondern vergleichend. An der Hand einer großen Zahl von Beobachtungen, die er zum Teil aus einer umfangreichen Litteratur zusammengetragen hat, versucht er die verschiedenen Seiten des kindlichen Seelenlebens zu schildern. So behandelt er nacheinander die Phantasiethätigkeit, das Aufdämmern der Vernunft, die Produkte des kindlichen Denkens, das Erlernen der Sprache, die Furcht, die Sittlichkeit, das Verhalten der Kinder gegenüber den Geboten, das Kind als Künstler und insbesondere als Zeichner. Ohne Zweifel hat diese Art der Behandlung ihre Vorzüge, da sie das Gleichartige zusammenstellt und dadurch deutlicher hervortreten läßt, eine Vergleichung der Beobachtungen und damit die Gewinnung allgemeingültiger Erkenntnisse erleichtert. Freilich liegt darin auch die Gefahr voreiliger Abstraktion, die um so größer ist, als das Beobachtungsmaterial auf unserm Gebiete noch bei weitem nicht reich genug, auch nicht genügend gesichtet ist. Der Verfasser ist deshalb mit Recht auch sehr vorsichtig in der Aufstellung allgemeiner Sätze; dagegen hätte er in der Benutzung des Quellenmaterials etwas mehr Kritik üben können. Erinnerungen an unsre eigne

Kindheit, Mitteilungen in Selbstbiographieen u. s. w. sind ohne Zweifel getrübte Quellen, die durchaus nicht, wie es der Verfasser vielfach thut, auf eine Stufe gestellt werden dürfen mit den absichtlichen Beobachtungen, die man bei Kindern anstellt, während sie allerdings zur Deutung der Beobachtungen unschätzbar, ja unentbehrlich sind.

Das Buch ist interessant und fließend geschrieben. Der Verfasser hat eine herzliche Liebe zu den Kleinen, das merkt man fast auf jeder Seite, und er versteht es vortrefflich, den Leser in die kindliche Weise zu denken und zu fühlen einzuführen und damit Sinn, Verständnis und Interesse für die Kinder zu erwecken. Lehrer und gebildete Eltern werden aus dem Buche reichen Gewinn für ihre Erzieherarbeit schöpfen können.

6. **O. Flügel, Das Seelenleben der Tiere.** 3. vermehrte Auflage. Langensalza 1897, H. Beyer & Söhne. 176 S. Pr. 2,40 M.

Die Tierpsychologie ist in den letzten Jahrzehnten mit besonderem Eifer von Anhängern der Darwinschen Entwicklungslehre betrieben worden. Den Hauptantrieb dazu gab aber bei vielen wohl weniger ein unmittelbares, als vielmehr ein mittelbares Interesse. Der Darwinismus behauptet bekanntlich die Einheit aller organischen Wesen; die höheren Formen sollen durch stetige Abänderung allmählich aus niederen entstanden sein; der Mensch ist das höchstentwickelte Tier. Es ist begreiflich, daß die Anhänger dieser Lehre ein Interesse daran haben, die Stetigkeit der Entwicklung, die sie trotz vielfachen Widerspruchs auf morphologischem Gebiete für nachgewiesen halten, auch auf geistigem Gebiete aufzuzeigen, insbesondere aber die große Kluft, die nach allgemeiner Anschauung zwischen dem Seelenleben der Menschen und der Tiere besteht, als nicht vorhanden darzuthun oder doch zu überbrücken. Nun ist bekannt, daß überall, wo man zu einem bestimmten Ergebnis zu kommen wünscht, die Gefahr nahe liegt, daß der Blick für die objektive Auffassung der Thatsachen sich trübt, in höherem Grade noch, daß die Deutung der Thatsachen unwillkürlich durch das gewünschte Ergebnis stark beeinflußt wird. Dieser Gefahr sind die meisten der darwinistischen Tierpsychologen nicht entgangen. Es stand und steht ihnen von vornherein fest, daß ein wesentlicher Unterschied zwischen Mensch und Tier nicht vorhanden sei. Sie betrachten die seelischen Äußerungen der Tiere ganz nach Analogie des menschlichen Seelenlebens. Die Tiere sollen in allem den Menschen vollständig gleichen; sie sollen nicht nur die Fähigkeit haben, zu überlegen, zu urteilen und zu schließen, sondern auch moralische und religiöse Gefühle besitzen. Insbesondere werden alle Instinkthandlungen als Äußerungen bewußter Intelligenz aufgefaßt.

Neuerdings jedoch erfährt die Vermenschlichung der Tiere, wie sie von Vogt, Büchner, Perty u. a. betrieben worden ist, im Darwinschen Lager selbst energischen Widerspruch, namentlich von W. Wundt in Leipzig, der sich in mehreren seiner Schriften gegen die Übertreibungen der Tierpsychologie wendet und insbesondere zu zeigen versucht, daß die sog. Intelligenzhandlungen der Tiere vollständig aus einfachen sinnlichen Wiedererkennungsakten und Associationen zu begreifen sind und daß ihnen die den eigentlichen Begriffen und logischen Operationen zukommenden Merkmale gänzlich fehlen.

Nach diesen einleitenden Bemerkungen wenden wir uns zu der uns zur Besprechung vorliegenden Schrift von O. Flügel, die zu den besten Arbeiten gehört, die wir über das Seelenleben der Tiere besitzen. Der Verfasser hat darin ein umfangreiches interessantes Beobachtungsmaterial zusammengetragen, sorgfältig geordnet und gründlich bearbeitet. Man merkt überall den besonnenen und nüchternen Forscher, der die Erfahrungsthatsachen genau prüft und behutsam und vorsichtig seine Schlüsse zieht. Er kommt dabei zu Ergebnissen, die von denen so mancher darwinistischen Forscher stark abweichen. Der sog. Verstand der Tiere wird auf einfache Associationsvorgänge zurückgeführt. Ästhetische und sittliche Gefühle giebt es in der Tierwelt nicht; wo man solche zu beobachten glaubt, liegt eine falsche, durch unsre eignen innern Zustände veranlaßte Deutung der tierischen Lebensäußerungen vor. Besonders interessant ist der Abschnitt über den Instinkt der Tiere, worin die Darwinistischen Erklärungen über die Entstehung desselben einer scharfen Kritik unterzogen und als durch und durch haltlos dargethan werden. Der Verfasser ist kein Gegner der Entwicklungslehre, aber er hält die Argumente, durch die Darwin und seine Anhänger die Entwicklung der organischen Welt begreiflich machen wollen, für verfehlt und thut überzeugend dar, daß eine wirklich befriedigende Erklärung nur bei Annahme einer schöpferischen Intelligenz, eines persönlichen Gottes, möglich sei. — Wir können die sehr interessante und lehrreiche Schrift nur aufs wärmste empfehlen.

Elberfeld. W. Fick.

## Physiologische Psychologie.

Die Neubelebung des Studiums der Psychologie in den letzten Jahrzehnten ist eine Folge hauptsächlich der Herbartschen Bewegung. Über den Wert dieser Hülfswissenschaft der Pädagogik ist sich heute jeder Einsichtsvolle klar. Freilich wurde das Studium dieser Disciplin erst dadurch zur Lust, daß dem Leser durch das klare und logische System Herbarts die Wege zu immer tieferem Erfassen gewiesen wurden. Es gehört daher auch kein besonderer Scharfsinn dazu, zu erkennen, daß die gesamte pädagogische Welt sich mit dem Ausbau Herbartscher Gedanken befaßt, und selbst in den Kreisen, die sich scheinbar von dem „Pädagogen unter den Philosophen" abwenden und eigene Wege wandeln, läßt sich eine Anzahl auf Herbart zurücklaufender Fäden entdecken.

Die Bekämpfung von sog. gegnerischer Seite hat nun mitunter zur Folge, daß die Herbartianer glauben, ihren Besitzstand am besten verteidigen zu können, wenn sie sich einzig und allein auf Herbartsche Schriften stützen. Aber „wer den Dichter will verstehen, muß in Dichters Lande gehen." Deshalb soll man den Gegner studieren, um ihn kennen zu lernen. In gar vielen Fällen wird man alsdann einen Freund und Mitarbeiter erkennen. So steht's z. B. mit dem Studium der physiologischen Psychologie.

Es herrscht in Herbartschen Kreisen — man darf das wohl offen bekennen — vielfach ein gewisses Abgeneigtsein gegen das Eindringen dieser Wissenschaft in die Psychologie. Zuweilen wird sogar diese Art der Untersuchung als dem Materialismus dienend verworfen. Wer sich durch solche Gründe von diesem Studium sollte fernhalten lassen, dem rufen wir zu: Nimm, lies! Es giebt heute eine ganze Reihe Herbart freundlich gesinnter physiologischer Schriften. In erster Linie nennen wir **Ziehen, Physiologische Psychologie.** Wer sich einmal ernstlich mit diesem ebenso gründlichen wie anregenden Werke beschäftigt hat, ist für das Studium der Physiologie gewonnen. Zudem findet er in diesem vorsichtigen Forscher einen Mann, der physiologische und psychologische Vorgänge streng scheidet und ehrlich bekennt, daß es wohl unmöglich sein wird, für jeden psychischen Prozeß einen physiologischen Parallelprozeß nachzuweisen. Die Grenzen des Erkennens sind auch hier scharf gezogen. Aber das Studium der Psychologie erscheint oft in ganz neuer Beleuchtung, indem körperliche Symptome als eng mit seelischen Vorgängen verknüpft nachgewiesen werden. Einem ähnlichen Gedanken folgend haben Ufer und Trüper vor 2—3 Jahren in Verbindung mit hervorragenden Gelehrten die Zeitschrift „Kinderfehler" ins Leben gerufen. In dieser Schrift wird der neueren Forschung in größtem Umfange Rechnung getragen; hier wird Beobachtung an Beobachtung, Thatsache an Thatsache gereiht, doch wohl nur zu dem einen Zweck, auf Grund einer unendlichen Fülle von Thatsachen zu bestimmten Schlüssen zu gelangen. Diese Arbeit geht aber nicht etwa über Herbart weg. Ufer kommt in einem Berichte über den 3. internationalen Psychologenkongreß in München zu dem Ergebnis: „Am meisten liegt mir daran, daß diese Anschauung (als könne jetzt schon von einer in psychologischer Beziehung durchbildeten Pädagogik die Rede sein) in den Kreisen der Herbartianer beseitigt wird, die allen Grund haben, von dem Ergebnisse der neueren Forschung Kenntnis zu nehmen im Interesse der Durchbildung des Systems. — Sie sollten aber diese Bedingung umsoeher erfüllen, als sich aus den Verhandlungen aufs neue ergeben hat, welch genialer Ansatz zu einer psychologischen Pädagogik in der Schule Herbarts vorhanden ist, und wie sehr diejenigen im Irrtum sind, die unter Berufung auf die neuere Psychologie über die Herbartsche Pädagogik als etwas vollständig Überholtes vornehm hinweg sehen." [1])

So erheben sich denn gewichtige Stimmen, die uns die Notwendigkeit der Beschäftigung mit den neueren Forschungen dringend anraten, und neuere Arbeiten erleichtern sowohl bezüglich des Kostenpunktes als auch der populären Darstellung dieses Studium bedeutend.

Im Verlage von Reuther & Reichard, Berlin, erscheint seit Jahresfrist **„Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie,** herausgegeben von **H. Schiller** und **Th. Ziehen.** Der Subskriptionspreis beträgt für jährlich 6—8 Hefte im Umfange von mindestens 30 Bogen 7,50 M.

[1]) Kinderfehler, Jahrg. I, S. 117.

Von den uns vorliegenden ersten drei Heften möchten wir zwei einer kurzen Besprechung unterziehen.

Heft 1. **Der Stundenplan von H. Schiller.**

Über dieses Thema, das ja vielfach nur so nebensächliche Behandlung erfährt, stellt Professor Schiller recht gründliche Untersuchungen an. Er behandelt den Schulanfang, Schulschluß und die Unterbrechungen der Unterrichtsthätigkeit. Im Mittelpunkte der ganzen Abhandlung steht das Kapitel über die Ermüdung. Auf Grund des allgemein als richtig erkannten Satzes, daß durch geistige Ermüdung speciell das Empfindungsvermögen des Tastsinns verringert wird, beobachtet Schiller mit Hülfe des Griesbachschen Ästhesiometers die Zunahme der Ermüdung nach den einzelnen Unterrichtsstunden. Da fortgesetzte eigene und fremde Beobachtung beweisen, daß der Grad der Ermüdung verschieden ist, je nachdem ein Unterrichtsstoff bearbeitet worden ist, so sucht Verfasser danach den Plan festzulegen. Was Schiller, mit diesen Untersuchungen zusammenhängend, über Pausen als Ausgleichsmittel der Ermüdung sagt, ist sehr lesens- und beachtenswert. Der Leser nehme selbst das Werk zur Hand; er wird eine Fülle von wertvollen Beobachtungen finden, die sich auch auf den vielumstrittenen Vor- und Nachmittagsunterricht beziehen.

Weniger zustimmend können wir uns betreffs des 3. Heftes verhalten, in dem **Professor Dr. Julius Baumann** sich über **Willens- und Charakterbildung** verbreitet.

In dieser Schrift finden wir eine zu scharfe, ja einseitige Betonung des Physiologischen. Der Gedanke Ziehens, daß die Psychologie doch noch ein Stück über die Physiologie hinaus Bedeutung hat, ist nach dem heutigen Stande der Wissenschaft unzweifelhaft. Wohl räumen wir dem Physiologischen auch bei der Willensbildung einen bedeutenden Platz ein, aber sie wird in dem Grade, wie Baumann meint, die Psychologie nicht ersetzen können. Dann wird allerdings die Physiologie materialistisch, und es sind Sätze möglich wie: „Rindsbraten und Kricketspiel machen Männer.“ Gewiß wird ein Gesunder leichter seinen Körper in Zucht halten, als ein Kranker; aber liefert uns Volkmann, der mit siechem Leibe seine klassische Psychologie verfaßte, nicht den Beweis, daß auch das Geistige sich zur vollen Willensenergie ausbilden kann! Der Herbartschen Willensbildung steht Verfasser ziemlich fremd gegenüber; er erörtert fast ausschließlich das rein Physiologische. Wie aber soll sich auf diese Weise der sittliche Charakter bilden? Auch auf diesem rein naturwissenschaftlichen Wege? Wir sind dem Verfasser für seine anregende und in manchen Punkten recht zutreffende Arbeit gewiß dankbar, aber als Ganzes müssen wir sie als Herbartianer ablehnen.

Diese Ausstellungen verringern jedoch den Wert dieses Unternehmens nicht im geringsten. Mögen die Geister aufeinanderplatzen: aus dem Kampfe wird sicherlich für unsere pädagogischen Bestrebungen vieles von bleibendem Werte hervorgehen. Auch sind wir überzeugt, daß sich in Bezug auf das Verhältnis der Physiologie zur Psychologie wieder der Satz des alten Ovid bewahrheiten wird: medio tutissimus ibis. Schmerzlich aber würden wir es bedauern, wenn die Herbartianer sich durch irgend eine nicht zusagende Arbeit abhalten lassen sollten, ein Unternehmen zu unterstützen, das wie kaum ein zweites uns in unserer psychologisch-pädagogischen Erkenntnis zu fördern verspricht.

Elberfeld. P. Börger.

## Lesebuchlitteratur.

Wer an die überaus schwierige Arbeit herantritt, der deutschen Jugend ein wirklich gutes Lesebuch in die Hand zu geben, der muß es als seine erste und vornehmste Aufgabe betrachten, aus dem reichen Schatz unsrer herrlichen Nationallitteratur, soweit sie volkstümlich und dem Verständnis der Schüler zugänglich ist, das Beste auszuwählen, zu sammeln und mit pädagogischem Takt zu ordnen. Das deutsche Lesebuch hat die wichtige Aufgabe, unsere heranwachsende Jugend in den weiten Dom zu führen, wo das deutsche Volk seit vielen Jahrhunderten seine schönsten poetischen Gaben niedergelegt hat, wo die Lieder unsrer Väter erschallen und deutsches Dichten und Denken eine Heimstätte hat. Hier tritt dem Kinde eine tief religiöse Gesinnung und wahre Vaterlandsliebe entgegen. Der Born der deutschen Dichtung fließt klar und hell, klar und hell wie der Spiegel der deutschen Volksseele ist. Aus dieser Quelle muß es schöpfen, wenn es das Wahre, Gute und Schöne besitzen soll, was es von seinen Vätern ererbt hat. Die deutsche Jugend an diese Quelle zu führen, ist, wie gesagt, die erste

und vornehmste Aufgabe des Lesebuchs. Auf die Erfüllung derselben hat die Entwicklung der Lesebuchlitteratur schon seit geraumer Zeit hingedrängt.

Eine zweite Aufgabe, die sich mit dieser ersten und eigentlichen leicht vereinigen läßt, ist die, durch geeignete Stoffe den naturkundlichen, geographischen und Geschichtsunterricht zu beleben und zu vertiefen. Dabei kann es sich nicht darum handeln, etwa vorhandene Lücken auszufüllen; dazu ist das Lesebuch nicht da. Es soll vielmehr bei geeigneten Stoffen dem Schüler auf Grund von Quellenschriften einen tieferen Einblick gestatten, einen Einblick, den der übrige Unterricht in dieser Weise nicht geben kann. — Das alles ist in der That nicht so ganz leicht, und es hat darum seine guten Gründe, wenn auf dem Lesebuchmarkt so manche Durchschnittsware erscheint.

Ein Lesebuch, das sich schon auf den ersten Blick vorteilhaft von solcher Durchschnittsware abhebt, ist das vorliegende von Engelien und Fechner.

**Deutsches Lesebuch von Engelien und Fechner,** Neubearbeitung der Ausgabe A. 5 Teile. 1. Teil 0,80 M., 2. Teil 1 M., 3. Teil 1,60 M., 4. u. 5. Teil erscheinen demnächst. Berlin 1897, Schultzes Verlag. Vom 3. Teil an bes. Ausg. für ev. und kons. gemischte Schulen.

Auch für den Nichtpädagogen, wenn er sich anders ein warmes Herz für das Einfach-Gute erhalten hat und überhaupt in der Litteratur Weizen von Spreu zu unterscheiden versteht, muß es ein Genuß sein, in diesem Buch zu blättern. Was ihn in der Kindheit Tagen erfreut und begeistert hat — er findet es hier wieder. Und wenn er weiter blättert, so überrascht ihn neben den alten Bekannten so manche neue Gabe, deren er sich von Herzen freuen wird. Ja, das vorliegende Buch verliert seinen Wert nicht und wird nach Beendigung der Schulzeit nicht mit der Schultasche in die Ecke gestellt. Das ist freilich noch nicht allein entscheidend für die Güte eines Lesebuches, aber es ist ein Vorzug, den wir jedem Lesebuch wünschen möchten. Je besser es als Schulbuch ist, desto weniger wird es ausschließlich Schulbuch sein. Das zeigt sich auch beim vorliegenden.

Da grüßen uns aus der Märchen- und Sagenwelt die lieben alten Bekannten, die sich an die Namen Grimm, Bechstein, Kopisch, Rückert 2c. anknüpfen; da finden wir eine treffliche Auswahl aus den besten alten Volksbüchern (Eulenspiegel, Schildbürger); da sind nur die ersten Namen vertreten auf dem Gebiet der eigentlichen Volkslitteratur: Hebel, Rosegger, Glaubrecht, v. Horn, Stöber, Enslin 2c. Und so ließe sich das ganze Gebiet der Litteratur durchgehen — nirgends untergeordnete Stoffe, überall das Beste.

Soweit die litterarische Seite. —

Und nun die speciell pädagogische. Sie läßt sich von der litterarischen kaum trennen. Trägt doch eine gute Litteratur ihren erzieherischen Wert in sich selbst. Bei einer so trefflichen Auswahl, wie bei der vorliegenden, ist Einseitigkeit so gut wie ausgeschlossen. Da müssen alle Seiten des Menschenlebens berührt werden. Das liegt in der Natur der Sache. Und so konnte es den Verfassern denn nicht an Stoff fehlen, als sie den Inhalt auf jeder Stufe nach bestimmten Gesichtspunkten in Gruppen zusammenstellten. Der feine pädagogische Takt der Verfasser zeigt sich am besten bei der Verteilung der Stoffe auf die einzelnen Stufen. Im 1. und 2. Teil treten die bekannten Dichtungen von Hey, Güll, Hoffmann, Löwenstein, Dieffenbach, Rückert u. a. in den Vordergrund. Im 3. Teil nimmt neben andern guten Dichtungen das Märchen, die Sage, der Schwank einen breiten Raum ein.

Vom realistischen Teil läßt sich nicht minder Rühmliches sagen als vom belletristischen.

Auf dem Gebiet der Naturbeschreibung sind u. a. viele passende Schilderungen aufgenommen von Wagner, Lenz, Ruß; auf dem Gebiet der Geschichte solche von A. Stein, Eylert, Horn u. a. Ebenso sind nur gute Quellen benutzt bei den Bildern aus der deutschen Heimat. Da das Buch ganz allgemein d e u t s c h e s Lesebuch heißt, kann es natürlich eine specielle Heimat nicht besonders berücksichtigen, was bei einem Lesebuch immer ein Nachteil ist. Er läßt sich bei einem d e u t s c h e n Lesebuch freilich nicht vermeiden. —

Das Buch läßt sich also aufs beste empfehlen, und die vorliegende fünfteilige Ausgabe dürfte sich besonders für gehobene Volksschulen, Bürgerschulen und dergleichen eignen.

**Heinrich Fechner, Erstes Lesebuch.** 57. Aufl. Berlin 1898, Wiegandt & Grieben. 0,65 M.

**C. Carstensen und A. Schulz, Lesebuch für das 2. Schuljahr.** Braunschweig und Leipzig 1898. Geb. 0,60 M.

**W. Pfeifer, Steger und Wohlrabe, Fibellesebuch.** Halle 1897, Hermann Schroedel.

Eine Besprechung der zu den beiden ersten gehörigen Fibeln siehe Ev. Schulblatt. Nr. 4 d. J. 1897. Die beiden Bücher bieten eine reiche Auswahl guter, passender Lesestücke für das 2. Schuljahr, das dritte ist für die 2. Leseabteilung in Halbtagsschulen, in 1, 2, 3 und 4klassigen Schulen bestimmt. Es hat sich die Aufgabe gestellt, dem Sprachunterricht der Fibelstufe und der 2. Leseabteilung einen gemeinschaftlichen Gedankenkreis zu geben. Der ersten Auflage geht ein Vorwort voraus, das über die Einrichtung des Buches vollständig orientiert. Es ist so eingerichtet, daß auch derjenige, der sich in der Darbietung des Stoffes sehr beschränken muß, doch eine geeignete Auswahl findet.

**Hugo Hoffmann, Deutsche Schreiblesefibel auf phonetischer Grundlage.** Marburg 1897, N. G. Elwert. 0,50 M.

Begleitwort dazu 0,20 M.

Sie stellt, wie schon der Titel sagt, das phonetische Princip in den Vordergrund und befolgt im übrigen den Gang der reinen Schreiblesemethode auf synthetischer Grundlage. Der neuste Fibelmarkt zeigt bereits mehrere derartige Bücher. Es sei hingewiesen auf das weiter unten besprochene Werkchen von Kindervater und auf die Fibel von Bangert (Ev. Schulbl. Nr. 4 d. J. 1897).

## Sprachunterricht.

**K. Heinemann, Der einheitliche Sprachunterricht** in den ersten Schuljahren mit angelehntem Singen und Zeichnen. Langensalza 1895, Beyer & Söhne. 155 S.

Das Buch will, wie der Titel besagt, eine Anleitung bieten für die einheitliche Gestaltung des Sprachunterrichts in den ersten Schuljahren. Da der Verfasser, vielfachem Brauch folgend, zum Sprachunterricht auch den heimatkundlichen Anschauungsunterricht zählt, bietet das Buch weit mehr als der Titel auf den ersten Blick verheißt. Es verbindet den Sach- und Sprachunterricht zu einem eng zusammenhängenden Ganzen. — Eine alte, bis zum Überdruß aufgeworfene Frage ist es, ob der Anschauungsunterricht Princip oder Disciplin sein solle. Daß die Anschauung für alle Unterrichtsgegenstände das „absolute Fundament aller Erkenntnis" sein muß, ist heute für niemand mehr zweifelhaft. Ob auch ein besonderer Anschauungsunterricht als Disciplin Berechtigung hat, das richtet sich ganz danach, was man darunter versteht. Wenn es keine anderen Anschauungsobjekte gäbe als die Schulbank, den Stiefelknecht und ähnliche interessante Dinge, dann freilich könnte man den ganzen Anschauungsunterricht ohne Skrupel fallen lassen. So ist es aber nicht. Der sog. Anschauungsunterricht muß, wenn er eine innere Berechtigung haben soll, Heimatkunde sein, nicht im herkömmlichen, geographischen Sinne des Wortes, sondern Heimatkunde im weiteren Sinn. Ein solcher heimatkundlicher Anschauungsunterricht hat nicht bloß seine Berechtigung neben andern Unterrichtsfächern, ihm gebührt eine hervorragende, dominierende Stellung unter denselben. An ihn hat sich Lesen, Schreiben, Singen und Zeichnen anzulehnen. — Das ist auch der Standpunkt des Verfassers. Ohne die Bedeutung des Gesinnungsunterrichts im geringsten zu verkennen, oder die Stoffe, die er bietet irgendwie schmälern zu wollen, sieht der Verfasser im Sachunterricht eine größere konzentrierende Kraft als im Gesinnungsunterricht, wodurch er sich wesentlich von der Zillerschen Schule unterscheidet.

Solange die Normalwörter behandelt werden, ist die Verbindung von Lesen und Schreiben einerseits und heimatkundlicher Anschauungsunterricht andrerseits nur ganz lose. Eine natürliche Verbindung, die die methodischen Grundsätze des Schreiblesens nicht außer acht läßt, giebt es hier nicht, und eine künstliche hat der Verfasser mit Recht vermieden. Sobald die Normalwörter behandelt sind, ist eine organische Verbindung des Sach- und Sprachunterrichts durchgeführt, dergestalt, daß sich die Lesestoffe eng an den heimatkundlichen Anschauungsunterricht anschließen und auch die Orthographie nie ihren innigen Anschluß an den Lesestoff verliert. Im Schreiblesen ist die Fibel von Heinemann und Schröder zu Grunde gelegt; doch ist das Buch sehr wohl geeignet, auch beim Gebrauch jeder andern guten Fibel wertvolle Dienste zu leisten. Die Stoffe für den heimatkundlichen Anschauungsunterricht sind mit großem Geschick zusammengestellt und bieten reiches Material zur Besprechung. Unter den 60 im An-

hang angefügten guten Volks- und Kinderliedern wird jeder Lehrer das ihm Zusagende finden. Dasselbe gilt von den sieben Figurentafeln für den ersten Zeichenunterricht. Das Buch kann somit wohl empfohlen werden.

**J. Kindervater, Das phonetische Princip im ersten Lesenunterricht.** Braunschweig und Leipzig 1898, Hellm. Wollermann. 92 S. 1 M.

Es ist im wesentlichen eine Anleitung zum Gebrauche der Fibel von demselben Verfasser. Das Buch fußt im großen und ganzen auf gesunden pädagogischen Grundsätzen. Dahin gehört z. B. die Forderung: der erste Sprachunterricht muß ein vereinigter Anschauungs-, Sprach-, Schreib- und Leseunterricht sein. Durchaus beherzigenswert ist auch, was der Verf. über die Berücksichtigung des Dialekts im ersten Sprachunterricht, sowie über die Bedeutung des phonetischen Princips sagt. Ob beide Punkte indessen nur dann genügend zur Geltung kommen können, wenn sie, wie es hier im allgemeinen der Fall ist, maßgebend sind für den Gang des Sprachunterrichts, ist freilich eine andere Frage. — Die beiden Fibeln von Kindervater berücksichtigen die Phonetik des alten niedersächsischen Kreises.

**J. G. Mischke, Das erste Schuljahr** in der ein- und mehrklassigen Schule. 6. Aufl. Langensalza 1895, H. Beyer & Söhne. 64 S. 0,75 M.

Unter den Büchern, die über die Arbeit des ersten Schuljahres orientieren wollen, nimmt das vorliegende Werkchen trotz seines geringen Umfanges einen hervorragenden Platz ein. Es sollen darin die neusten Bestrebungen auf dem Gebiet des Elementarunterrichts für die Praxis nutzbar gemacht werden. Schon die ersten Kapitel verraten, daß der Verfasser ein feines Verständnis für die psychische Entwicklung des Kindes hat. Er weist auf den scharfen Wechsel hin, den die Schule in das Leben des Kindes bringt. Der Übergang aus der Freiheit des häuslichen Lebens in die Zucht der Schulstube muß allmählich stattfinden, und die Schule hat alles zu thun, diesem Übergang das Schroffe und Harte zu nehmen. Trotzdem darf das erste Schuljahr nicht bloß einfach als Vorhalle fürs Schulleben angesehen werden, denn es ist ein wesentlicher Teil der Schulzeit selbst, in dem schon ganz bestimmte Ziele erreicht werden müssen. — Die Winke über das Einleben der Kinder in die Schulzucht wollen harten Drill und steife Dressur verhindern. — Es ist der Geist der Erziehungsschule, der durch das Büchlein weht. —

Der Verfasser redet einem lebensvollen heimatkundlichen Anschauungsunterricht das Wort. Und wer wollte ihm darin nicht recht geben? (Vergl. das eben besprochene Buch von Heinemann.) Im Sprachunterricht wird besondere Rücksicht genommen auf Dr. Ottos Werk über den Muttersprachunterricht und auf die Fibel von Heinemann und Schröder. Im Rechenunterricht lehnt sich der Verfasser an das Grubesche Verfahren an.

Wenn auch die praktische Ausführung nur hier und da angedeutet wird, findet der Leser doch überall die genaue Angabe der einschlägigen theoretischen und praktischen Werke. -- Das Buch kann dem Lehrer der Elementarklasse treffliche Dienste leisten.

Mühlheim a. d. Ruhr. H. Möhn.

## Über den Handfertigkeitsunterricht

liegen zwei Schriften vor. Die erste

**Schule und Arbeit, von Fr. Schäfer,** Lehrer in Frankfurt a. M. Leipzig, Kesselringsche Hofbuchhandlung. 90 S. Pr. 1,20 M.

verdankt ihre Entstehung einer Polemik, die der Verfasser in der „Zeit" gegen Dr. Paul Scheven, den Verfasser eines Berichts über den Kongreß für Knabenhandarbeit (1897 zu Leipzig) führte.

Der Verfasser ist übel zu sprechen auf jede Art körperlicher Bethätigung, sobald sie sich in die Schule hineinwagt. Wenn die Vertreter der Knabenhandarbeit vor seinen Augen keine Gnade finden, so mögen sie sich trösten: Die Turner und die Verfechter der weiblichen Handarbeiten schneiden bei ihm ebenso übel ab. Die weiblichen Handarbeiten nennt er „mechanisches Thun, das man nicht geistig bedeutsam machen wolle". Seit man sie „erziehlich" betriebe, wäre die Klage allgemein, daß die Mädchen nicht einmal einen ordentlichen Strumpf stricken lernten. Das ist wohl nur eine persönliche Meinung des Herrn Verfassers. Wenn wir auch mit der unsern aufwarten dürfen, so ist es die, daß ein sorgsam geleiteter Handarbeitsunterricht seitens der Schule die Mädchen vollkommen befähigt, im Stricken, Nähen und Flicken den Anforderungen

eines bescheidenen Haushaltes zu genügen. Die Bestrebungen auf Einführung der Knabenhandarbeit sind in seinen Augen eine „Mache“, ein „Sport“, die vollendete Einführung stellt sich ihm als eine Versündigung am Volke dar. Nun, angesichts der Thatsachen, daß in Dänemark, Schweden und Norwegen kaum noch eine Anstalt von der Volksschule an bis zur Hochschule ohne Arbeitssaal besteht, daß in Deutschland eine große Zahl bedeutender Männer für Knabenhandarbeit wirkt und eine Bewegung entsteht, von der immer weitere Kreise ergriffen werden — und wir glauben beobachtet zu haben, daß unter den Lehrern noch immer diejenigen, die sich mit Knabenhandarbeit befaßten, und unter den Eltern solche, deren Söhne einmal wirklich eine Werkstatt besuchten, zu Freunden und Verfechtern derselben wurden — angesichts dieser Thatsachen kann man doch nicht gut von einer „Mache“ reden. Und der Verfasser glaubt doch wohl auch nicht, daß man in Frankreich, England, kurzum überall in der Welt, abgesehen von Deutschland, soviel Opfer an Zeit und Geld bringt, lediglich um dem Sport und der Liebhaberei einzelner zu genügen. Der Verfasser stellt es als eine „bewußt falsche Darstellung“ hin, wenn Dr. Götze „Schulmännern vorreden will“, Comenius, Locke, Rousseau u. s. w. hätten Knabenhandarbeit so für die Schule gefordert, wie es Dr. Götze und seine Freunde thun. „Bewußt falsche Darstellung“ ist ein starkes Stück von Herrn Schäfer. Es muß aber zugegeben werden, daß diese Auffassung unter den Lehrern noch sehr verbreitet ist. Und sie ist doch nichts weiter, als ein Beweis dafür, daß es sich die deutsche Lehrerschaft seit Generationen abgewöhnt hat, Knabenhandarbeit als ein wesentliches Unterrichts- und Erziehungsmittel anzusehen, obgleich sie von den meisten führenden Pädagogen theoretisch verfochten und von einer nicht geringen Anzahl derselben auch praktisch eingeführt und erprobt wurde. Und weil diese Abgewöhnung einmal stattgefunden hat, lesen wir über Stellen, die sich auf Knabenhandarbeit beziehen, einfach hinweg, legen ihnen keine Bedeutung bei und behalten sie nicht. Obgleich wir ja nicht bezweifeln, daß Herr Schäfer Lienhard und Gertr. oder den Emil kennt wie seinen Katechismus, möchten wir ihn doch veranlassen, diese beiden Schriften noch einmal zu lesen unter dem Gesichtspunkte: Knabenhandarbeit; wenn er dann noch immer meint, daß Dr. Götze uns von Rousseau und Pestalozzi etwas „vorreden“ wolle, so möge er auch von uns behaupten, wir wollten die öffentliche Meinung fälschen, wie er es Dr. Götze gegenüber thut.

Die zweite Schrift:

**Der Handarbeitsunterricht für Knaben**, Geschichte und gegenwärtiger Stand, von **Rißmann**, Rektor in Berlin. Langensalza, Beyer & Söhne. 36 S. Lex.-Form. Pr. 1 M.

ist ein Sonderabdruck aus der im Erscheinen begriffenen Reinschen Encyklopädie. An geschichtlichen Darstellungen der Knabenhandarbeit ist zwar kein Mangel, als umfassende und erschöpfende wie die vorliegende ist uns keine bekannt. Sie erscheint uns besonders wertvoll durch die vielen Nachweise, daß die bedeutendsten Pädagogen die Knabenhandarbeit als wichtiges Unterrichts- und Erziehungsmittel angesehen haben, auf das auch die Schule nicht verzichten darf. Sie zeigt die verschiedenen Zustände in der Entwicklung dieser Disciplin: in der „Klüterschule“, als Mittel zur Neubelebung des Hausfleißes und als eine lediglich erziehliche Bethätigung, wie sie vom deutschen Verein für Knabenhandarbeit aufgefaßt wird. Die erschöpfende Litteraturangabe ist eine dankenswerte Ergänzung der Rißmannschen Schrift.

## Zur Kunstgeschichte.

1. **Kunstgeschichte im Grundriß.** Dem kunstliebenden Laien zu Studium und Genuß von **M. v. Broecker.** 2. Aufl. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. 164 S. mit 41 Abbildungen. Pr. ungeb. 2,60 M.

Das Buch ist in erster Linie für die Mädchenselekta geschrieben, wendet sich dann aber auch an den kunstliebenden Laien und will demselben ein Hülfsmittel zu einem genußreichen Studium sein. Diese Zweckbestimmung wird durch den Inhalt vollkommen gerechtfertigt. Der Kunstunterricht will nicht junge Mädchen für ein Kunstgeschichtsexamen vorbereiten. Bei der überreichen Fülle des Stoffes kann, soll er nicht erschöpfend sein. Er muß eine Perspektive über die Schule hinaus eröffnen, d. h. vor allem Lust und Liebe erwecken, später privatim weiter zu studieren, weiter zu genießen. Also gilt es, die Herzen für das Schöne zu erwärmen, den Mädchen die Augen für ihre Reisen, für den Besuch von Museen und Galerien zu öffnen, ihnen als Wichtigstes die Kunst

beizubringen, sich in ein Kunstwerk zu vertiefen. Deshalb darf ein Hülfsbuch für diesen Unterricht kein trockener Leitfaden sein, es muß vielmehr eine Lektüre bieten, bei der die Schülerin, gleichsam nachfeiernd, sich noch einmal der in der Stunde besprochenen Kunstwerke sinnend erfreuen, zu der sie auch nach der Schulzeit gern wieder zurückkehren. Vorliegendes Buch legt den Schwerpunkt auf die Entwicklungsgeschichte in der Kunst und betont überall, wie die Kunst die Verkörperung, der Niederschlag des Zeitgeistes ist. Bei einer solchen Darstellung werden die Mädchen dann entdecken, wie und warum die Kunst immer wieder eine andere wird. Aus dieser Überlegung leiten wir die Forderung ab, die Kunstgeschichte an die Weltgeschichte anzuschließen, nicht aber, sie in einem gesonderten Kursus zu behandeln. Die These: Kunst ist die Verkörperung des Zeitgeistes — möchte sonst nicht zu ihrem Rechte kommen.

2. **Leitfaden für den Unterricht** in der Kunstgeschichte, der Baukunst, Bildnerei, Malerei und Musik, für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht, bearbeitet von Dr. **E. Wickenhagen.** 8. Aufl. 288 S. mit 181 Bildern. Stuttgart, Paul Neff.

Der Leitfaden liegt bereits in 8. Auflage vor, ein Umstand, der an sich für die anerkannte Brauchbarkeit des Buches spricht. Es lehnt sich an den bewährten „Grundriß der Kunstgeschichte" von W. Lübke[1]) an, und erscheint sozusagen unter der Ägide dieses berühmten Kunstschriftstellers, der die vorige Auflage mit einem Begleitwort versah. „Leitfaden" ist für das ca. 300 Seiten enthaltende Buch eine etwas übertrieben bescheidene Bezeichnung, wenn sich auch nicht verkennen läßt, daß die Art der Darstellung hier und da den ergänzenden Vortrag des Lehrers voraussetzt. Wer aber eine leitfadenmäßige, d. h. notizenartige und trockene Abhandlung erwartet, wird durch die fesselnde Art der Darstellung angenehm überrascht sein. 181 gute Abbildungen helfen das Buch auch für denjenigen brauchbar machen, der sich außerhalb des schulmäßigen Unterrichts auf dem weiten Gebiete der Kunstgeschichte umsehen will. Leider gehen die Abbildungen nur bis Rembrandt. Der Abschnitt über die neuste Malerei ist etwas stiefmütterlich behandelt. Es könnten da etliche Dutzend Namen fehlen. Es entspricht nicht der Bedeutung eines Böcklin, Gebhardt, Zimmermann, Liebermann, Uhde, Exter, Stuck, Klinger, wenn sie auf einer halben Seite zusammen abgethan werden.

Die Anordnung des Stoffes in beiden Büchern ist verschieden. Während Broecker die Kunst in ihrer Gesamtheit (als Architektur, Skulptur, Malerei) für eine Stilperiode abschließend behandelt, verfolgt Wickenhagen die einzelnen Zweige, z. B. die Architektur von ihren Anfängen bei den Ägyptern bis zur Baukunst der Gegenwart, und verfährt dann mit Skulptur und Malerei ebenso. Jedes Verfahren mag seine Vorzüge haben. Die Broeckersche Art wird vielleicht der Forderung: die Kunst als Niederschlag des Zeitgeistes zu behandeln, mehr gerecht. Auch wird auf diese Weise vermieden, daß dem Leser Michelangelo an drei Stellen begegnet: als Maler, Bildhauer und Architekt. Die Art Wickenhagens mag dagegen einen mehr klaren, geschlossenen Vorstellungskreis der einzelnen Kunstzweige erzeugen.

## Handbücher der Königl. Museen in Berlin.

**Der Kupferstich**, von **Fr. Lippmann.** 131 Abbildungen. 244 S. Berlin, Spemann. Pr. 2,50 M.

Die Verwaltung der Königl. Museen in Berlin hat über einzelne Zweige ihrer Sammlungen Handbücher herausgeben lassen, die in erster Linie denen an die Hand zu gehen beabsichtigen, die die Kunstschätze an Ort und Stelle studieren wollen. Das vorliegende Buch über den Kupferstich schließt mit dem Beginn dieses Jahrhunderts. Die neuere Stechkunst ist nicht einbezogen worden, weil das Aufkommen des Stahlstichs, der Lithographie und der modernen mechanischen Verfahren so umgestaltend auf die vervielfältigenden Künste gewirkt hat, daß für die neuere Epoche eine besondere Schilderung in Aussicht genommen ist. Das Buch wird besonders wertvoll durch 133 Abbildungen in photographischer Zinkätzung und in der Größe der Originale. Der klare Text läßt den Leser merken, daß er von einem kundigen Führer geleitet wird. Das vorzüglich ausgestattete Buch kann jedem empfohlen werden, der sich über den Kupferstich genauer unterrichten will. Es ist für den Kunstfreund eine vornehme, anregende Lektüre.

Elberfeld. — Fr. Lehmhaus.

[1]) Lübke wurde 1826 als Sohn eines Dortmunder Lehrers geboren.

Verantwortlicher Schriftleiter **G. von Rohden** in **Düsseldorf-Derendorf.**

# Evangelisches Schulblatt.

Oktober 1898.

## I. Abteilung. Abhandlungen.

## Bismarck.[1])

Nicht ein Nekrolog soll es sein, auch keine umfassende Würdigung der Frage: Was bedeutet uns Bismarck als Erzieher? Nur den Anstoß zu einer solchen Untersuchung wollen diese Randbemerkungen zu Bismarcks Hinscheiden geben. Es ist, nachdem wir den großen Mann erlebt haben, eine heilige Pflicht der Schule, sich darauf zu besinnen, was sie zu thun habe, daß dem deutschen Volke nicht nur der Name Bismarcks erhalten bleibe, sondern vor allem, daß von diesem Namen dauernd eine Kraft ausgehe und in das bildsame Gemüt der Jugend eingehe. Es giebt doch zu denken, was Freund Trüper in einem Aufsatz „Fürst Bismarck und die Volksschule" an anderer Stelle zum Ausgang seiner Erörterung nahm, daß bei einer Rekrutenprüfung von 66 Rekruten 22 Mann überhaupt nichts von Bismarck wußten und die andern nur verworrenes Zeug! Müßte nicht dieser von Gott uns gegebene Held tief im Herzen der ganzen Nation sitzen und zwar nicht nur um der Erfolge seiner Politik willen, sondern auch um der in seinem Charakter liegenden Gründe dieser Erfolge willen; nicht bloß um deswillen, was er geleistet, sondern ganz besonders auch um deswillen, was er war, um der erziehlichen Bedeutung seiner Persönlichkeit willen!

Um es gleich herauszusagen, worin mir das Vorbildliche in der Persönlichkeit Bismarcks wesentlich zu beruhen scheint, so ist es das, daß er stets den

---

[1]) Zugleich Anzeige von Ed. Heyck, Bismarck. Monographien zur Weltgeschichte. IV. Bielefeld, Velhagen u. Klasing. 1898. 193 S. 3 M. Eine außerordentlich empfehlenswerte Biographie, die uns in das Werden der großen Persönlichkeit und ihres Werkes tiefe Einblicke gewährt, in kunstvollem pragmatischem Aufbau und feinster Charakteristik sie uns wirklich verstehen lehrt. Die 242 Illustrationen und Porträts lenken zunächst die Aufmerksamkeit ab, erweisen sich aber hintennach als sehr willkommene Zugabe.

Bismarckbriefe 1836—1872, herausgegeben von H. Kohl. 6. Aufl. 1897. 5 M. Bielefeld, Velhagen u. Klasing. Wer dem Geistesriesen selbst ins Herz schauen will, greife zu dieser schönen Briefauswahl. Im Text unseres Aufsatzes haben wir zwei Proben mitgeteilt.

Aug. Falke, Unser Bismarck. Gedächtnisfeier für Schule und Haus in „Aus der Schule — für die Schule". Sept. 1898. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung. Diese Bismarckgedächtnisfeier ist vortrefflich gelungen und kann ohne weiteres so in jeder Schule gehalten werden; auch für den häuslichen Kreis ist sie wohl zu empfehlen. Die Züge aus Bismarcks Leben sind gut ausgewählt und dem kindlichen Standpunkt angepaßt.

Mut hatte, eine große Verantwortung auf sich zu nehmen.[1]) Das hat ihn zum Schöpfer des deutschen Reiches gemacht. Es ist dasselbe, was Luther zum Reformator der Kirche, zum Erneuerer des Evangeliums gemacht hat. Es ist das ganz etwas anderes, als was andere tief in die Weltgeschichte eingreifende große Männer trieb, einen Alexander, einen Napoleon. Diese wurden von unzähmbarem Macht- und Ruhmverlangen blind hingerissen; Bismarck sah klar und fest eine Pflicht vor Augen oder, wie er es in seiner charakteristischen Weise ausdrückte, fühlte stets „seine Pflicht wie eine Pistolenmündung auf sich gerichtet" und ließ sich allenthalben von seinem Pflichtbewußtsein leiten. Und weil er sich zugleich „in eines höheren Herren Pflicht" fühlte, stand er auch in der Durchführung seiner Pflicht fest und stark, so stark, daß er darin auch vor seinen irdischen Herren nicht höfisch stillstand, sondern in großen entscheidenden Momenten der preußischen Geschichte die Verantwortung übernahm, auch Könige zu leiten, ihnen seine Anschauung, seinen Willen einzuimpfen, ihnen das Rückgrat zu stärken. Er nahm nicht nur für gefährliche, furchtbare Kriege und dabei für einen so unpopulären, allen edleren Empfindungen widerstrebenden Krieg wie den von 1866 die volle Verantwortung auf sich, sondern sogar auch für den noch weit widerwärtigeren inneren Krieg, in dem er den König mit seinem Volke drei Jahre lang festhielt und den der landesväterliche Sinn des Monarchen anfangs nicht glaubte durchfechten zu dürfen. Er trug es, jahrelang im vollsten Widerspruch mit der gesamten öffentlichen Meinung zu stehen, der „bestgehaßte Mann" Deutschlands zu sein, für den man nicht Schimpfwörter genug finden konnte, den man als „Erzschelm", Windbeutel, Ignoranten und Verräter der deutschen Ideale gerade dann hinstellte, als er am Werke war, die Verwirklichung dieser Ideale weise vorzubereiten und durchzuführen.[2]) Kurz, er war der Mann, der da, wo

---

[1]) Mit einem höheren Beamten kam ich neulich ins Gespräch über Gesundheitspflege. Er äußerte da: „Unser Elend ist dies, daß die Menschen so ungern eine Verantwortung tragen, für sich selbst und ihre Gesundheit verantwortlich sein wollen. Es ist ja bequem, gedankenlos dahinzuleben und dann einem Fremden, dem Arzt, die Verantwortung für Krankheit und Wiedergenesung aufzuladen." — Also, wenn ich Bismarcks vorbildliche Charakterstärke gerade in die Bereitwilligkeit, selbst eine ungeheure Verantwortung zu tragen, setze, so denke ich natürlich nicht daran, daß ein jeder nun in der Politik eine besondere große Verantwortung zu übernehmen habe, obwohl man mehr auch an diese Verantwortlichkeit eines jeden für das öffentliche Wohl in unzähligen Angelegenheiten und Gelegenheiten denken sollte. Ich verstehe es aber ganz allgemein: Wir müssen mehr Charaktere, selbständige Persönlichkeiten werden und bilden wollen und das heißt jeder an seinem Teile für sich und seine Aufgaben Verantwortung tragen wollen. Eine junge Französin kam kurz nach 1870/71 nach Deutschland, um, wie sie sich ausdrückte, „zu studieren Charakter". Wohlan, studieren wir mal erst selbst gründlich an Bismarck Charakter!

[2]) Mit Recht macht Trüper in dem erwähnten Aufsatz darauf aufmerksam, daß unser Dörpfeld zu den wenigen, sehr wenigen in damaliger Zeit gehörte, die Bismarck

er seiner Aufgabe, seines Berufes gewiß war, es mit einer ganzen Welt von äußeren und inneren Feinden aufnahm, ein in Gott und darum in sich gefesteter Charakter, der vor dem Schwersten nicht zurückschreckte und dem die Hindernisse nur zur vollkommeneren Ausgestaltung seiner Staatskunst und Bewährung seiner Mannhaftigkeit dienten.

Ein in sich gefesteter Charakter, sagten wir, der furchtlos auf den gewagtesten Wegen, auf denen jedem andern hätte schwindeln müssen,[1]) sein Ziel verfolgte, aber doch niemals wie sein Nebenbuhler Napoleon experimentierte und frivol „va banque“ spielte, sondern allemal das einzig Mögliche, Notwendige und Richtige that. In sich gefestet weiter auch darin, daß er sich niemals von seinen großartigen Erfolgen berauschen und hinreißen ließ, sondern gerade auf der Höhe an sich halten konnte und wiederum im Widerspruch mit den andern Ratgebern und nun sogar im Widerspruch mit seinem König und seinen Freunden dem Sieger Mäßigung auferlegte. Er hielt Maß, um desto größere Erfolge durch die moralische Gewinnung der Besiegten zu erringen und sich den Feind zum Freunde zu machen — wohl der schönste Triumph seiner Staatskunst. Überall das letzte Ziel im Auge, in jedem Moment klar und nüchtern, seiner Pflicht bewußt, stets bereit, die schwerste Verantwortung selbst zu tragen — das ist die sittliche Tüchtigkeit des Mannes, der allein tüchtig war, die Träume der Nation zu verwirklichen.

Die Nation träumte, auch ihre Besten, ihre Idealisten, dichteten und träumten von Einheit und Freiheit, Bismarck dachte und handelte. Die Barbarossaträume der Idealisten hatten sich zu bestimmten Theorien und Doktrinen verdichtet, nach denen die Verwirklichung des Reichsgedankens vor sich gehen sollte; diese Doktrinen mußte jeder sich aneignen, der mitreden wollte zu des Vaterlandes Wohl. Bismarck konnte nicht nachsprechen, am wenigsten Phrasen, er mußte selbst prüfen, selbst denken, alles selbst neu lernen. Er studierte aufs eindringendste Geschichte und zwar „las und trieb er Geschichte mit dem lebhaftesten und unmittelbarsten Anteil seines Herzens und Denkens, er wollte möglichst viel daraus, wahr und

---

verstanden und verehrten und nicht bloß im stillen mit platonischer Liebe; er hatte auch den Mut, offen für die Bismarcksche Politik einzutreten. Das berühmte Flugblatt, das er vor dem Kriege 1866 zur Rechtfertigung dieser Politik verfaßte und das in 24 000 Exemplaren verbreitet wurde, ist ein glänzendes Zeugnis von seiner Kongenialität mit seinem „alten Liebling“ Bismarck. Er schreibt später an seinen Sohn: „Der Reichskanzler ist der größte Mann, den Deutschland seit Luthers Zeit gehabt hat.“ „Das deutsche Volk wird sich einmal gründlich schämen müssen, daß es den großen Mann so wenig verstanden und ihn und seinen großen Kaiser so undankbar behandelt hat.“

[1]) Der Kladderadatsch bildete ihn 1865 als Seiltänzer und „Helden vom Niagara“ ab, der den schweren „Konflikt“ auf seinen starken Schultern sicher über den Abgrund trägt. Der Spötter ahnte damals jedenfalls selbst nicht die tiefe wahre Bedeutung seiner Karikatur!

genau, lernen, er war ein Pragmatiker der Geschichte von der energischesten Art." [1]) Diese vollendete Selbständigkeit des Urteils gehört zu dem Wesen von Bismarcks Persönlichkeit; alles, was er dachte, was er wollte, war eigenes Denken, eigenes Wollen, niemals bloß anempfundenes; niemals überließ er andern die Verantwortung, für ihn zu denken, für ihn zu wollen. So war es auch mit seiner Religion. Die anerzogene, anempfundene Religion hatte er ganz über Bord geworfen und eben die echte, weil persönliche, eigene Religion hat er sich hernach wiedererworben, oder wie er in diesem Falle gerade echt religiös und demütig sagte, er hat sie sich durch seine fromme Gattin neu vermitteln, schenken lassen und sie gehörte nun zu seinem Eigensten, Innersten und ward der Jungborn seiner Kraft, die Trägerin seines starken Pflicht- und Verantwortlichkeitsbewußtseins. So ist er überall original, überall er selbst, die personifizierte Selbständigkeit — fürwahr ein Charakter von eminent erziehlicher Bedeutung und Kraft.

Weil er selbst prüfte und dachte, schaute er auch die Dinge in ihrem wahren Wesen, schaute er ihnen auf den Grund, ließ sich nichts von Wünschen und Träumen vorgaukeln, sondern nahm die Dinge, wie sie waren und brauchte sie auch so. So ward er der Wirklichkeitsmensch, der große Realist der Gegenwart, auch darin vorbildlich für unsere Jugend. Nur so konnte er das dunkel Geahnte, das kaum Geglaubte als helle feste Wirklichkeit dem Volke hinstellen und darbieten. Freilich ging es nicht ohne furchtbar rauhe Wirklichkeiten dabei ab, durch Blut und Eisen; oft die edelsten Gefühle scheinbar unterdrückend, rücksichtslos, grausam. — Und derselbe Mann, den man sich nur denken konnte mit einem Herzen von Stein und einer Stirn von Eisen, aller Poesie und allen Gefühles bar: welche warmen Herzenstöne wußte er in seinen Briefen anzuschlagen, wie wußte er Trauernde so innig zu trösten, wie verstand er, wenn er Anstoß gegeben hatte, so freundlich und rücksichtsvoll dem Tadelnden sein Thun zu erklären! Ein tiefes deutsches Gemüt, wie nur je eines dagewesen! Auch in dem zarten, sinnigen Heimatsgefühl, in der Sehnsucht nach Natur, nach dem Duft der Felder und Wälder. Auszüge aus Bismarcks Briefen und Reden müßten ja überhaupt von nun an zu den Musterstücken deutscher Prosa in unsern Lesebüchern gehören. Man besehe nur folgende Sätze, wo er von der Fahrt von Bordeaux nach Bayonne erzählt: „Von Bordeaux bis hier ununterbrochen Fichtenwald, Heidekraut und Moor, bald Pommern, wie etwa ein Strandwald hinter den Dünen, bald Rußland. Wenn ich aber mit der Lorgnette hinsah, schwand die Illusion; statt der Kiefer ist es die langhaarige Seepinie, und die anscheinende Mischung von Wacholder, Heidelbeeren u. dgl., welche den Boden deckt, löst sich in allerhand fremdartige Pflanzen mit myrten- und cypressenartigen

[1]) Aus Heyck, Bismarck.

Blättern auf. Die Pracht, in der das Heidekraut hier seine violettpurpurnen Blüten entwickelt, ist überraschend; dazwischen eine sehr gelbe Ginsterart, mit breiten Blättern, das Ganze ein bunter Teppich. Der Fluß Adour, an dem Bayonne liegt, begrenzt dieses B-moll der Heide, welches mir in seiner weicheren Idealisierung einer nördlichen Landschaft das Heimweh schärfte." Von Südschweden schreibt er seiner Gattin: „Keine Stadt, kein Dorf weit und breit, nur einzelne Ansiedler in bretternen Hütten, mit wenig Gerste und Kartoffeln, die unregelmäßig zwischen abgestorbenen Bäumen, Felsstücken und Buschwerk einige Ruten angebautes Land finden. Denke dir von der wüstesten Gegend bei Viartlum (einem pommerschen Elterngute der Frau von Bismarck) etwa hundert Quadratmeilen aneinander, hohes Heidekraut mit kurzem Gras und Moor wechselnd, und mit Birken, Wacholder, Tannen, Buchen, Eichen, Ellern bald undurchdringlich dick, bald öde und dünn besetzt, das Ganze mit zahllosen Steinen, bis zur Größe von hausdicken Felsen besät, nach wildem Rosmarin und Harz riechend; dazwischen wunderlich gestaltete Seen, von Heidehügeln und Wald umgeben, so hast du Småland, wo ich mich dermalen befinde. Eigentlich das Land meiner Träume, unerreichbar für Depeschen und Kollegen, leider aber auch für dich. Ich möchte wohl an einem dieser stillen Seen ein Jagdschlößchen haben und es mit allen Lieben, die ich mir jetzt in Reinfeld versammelt denke, auf einige Monate bevölkern." Abgesehen von der tiefinnerlichen, echt deutschen Empfindung in diesen Briefen — welche Kraft der Anschauung und welche Fähigkeit zu veranschaulichen! Ja, wir Lehrer könnten viel von Bismarck lernen!

Noch mehr; auch darin war Bismarck ein deutsches Gemüt, daß auch er, dieser nüchterne Realist, der nur mit konkreten Wirklichkeiten operierte, seinen großen Traum hatte, in stillem, tiefem Busen ein wundersames Ideal hegte. In den fünfziger Jahren war für Preußen die schwere Frage zu entscheiden, ob es eine ostmächtlich-russische oder eine westmächtlich-liberale Politik inne halten sollte; Friedrich Wilhelm IV. und die Konservativen hielten sich mehr zu Rußland, Prinz Wilhelm und das Bürgertum suchten ihre Ideale in England. Da stellte Bismarck das für alle erschreckend neue Princip auf, weder nach Osten noch nach Westen etwas zu fragen, sondern eine rücksichtslose, nichts als preußisch-deutsche Politik zu befolgen. Und als man in der schweren Konfliktszeit, während der Kriege und bei Begründung des deutschen Reiches sich nach Alliierten umsah, da erhob Bismarck das deutsche Volk zum „natürlichsten, besten Alliierten". Von diesem natürlichen Alliierten seiner weitausschauenden Pläne hatte er schon als Bundestagsgesandter in Frankfurt geträumt, an diesem Traume hielt er fest, als er von den Doktrinären, Idealisten, dem ganzen Volke als gefährlichster Feind aller Volksideale geschmäht wurde und diesem Traum gab er ein reales Relief, als er dem deutschen Volke das allgemeine gleiche Wahlrecht verlieh: Gegen Dynastien und Klassenvorrechte sollte das ganze Volk der natürliche Verbündete

seiner deutschen Reichspolitik werden, sollte für sich selbst, sein Recht und seine Wohlfahrt verantwortlich werden. Man hört jetzt vielfach sagen: Das war ein Traum Bismarcks, ein böser Traum, dem Volke, der Masse die Zügel in die Hand zu geben, sich selbst regieren zu sollen. Gewiß ist, daß Bismarck damit dem Volke außerordentlich Großes zugemutet und zugetraut hat, indem er es in diese „allgemeine geistige Wehrpflicht" einspannte. „Das deutsche Reich wird bestehen durch die Arbeit des deutschen Volkes. Es giebt einen Felsen, auf den das deutsche Reich gegründet ist, einen anderen Felsen giebt es nicht: die Tugend seiner Bürger. Und sage niemand: auf mich kommt es nicht an, ich bin zu klein, zu unbedeutend. Auf jeden kommt es an, hoch oder niedrig. Es geht gegenwärtig ein Ringen durch Europa, wie es die Weltgeschichte noch nicht gesehen. Welches Volk wird oben bleiben? Nicht die Begeisterung wird entscheiden, auch nicht die Tapferkeit. Derjenige wird siegen, auf dessen Seite das größte Maß von sittlicher Kraft steht. Arbeiten, an sich und für andere arbeiten, in Demut und Selbstverleugnung, nicht um des persönlichen Erfolges willen arbeiten, nicht dem Genusse dienen! — unter diesem Zeichen werden wir siegen; wo nicht, so gehen wir zu Grunde. Nicht von heute auf morgen. Völker und Reiche sterben nicht wie Menschen. Aber einmal gewiß. Es giebt eherne Wahrheiten. Wer sie mißachtet, zerstößt sich den Kopf daran, ob Menschen oder Völker. An uns alle ergeht der Ruf: Ihr habt eine große Zeit erlebt, sorgt dafür, daß nicht einst die Geschichte sprechen wird: die große Zeit hat ein kleines Geschlecht gefunden!" In diesen mächtigen Worten liegt es für jeden, der verstehen will, von Bismarck selbst ausgesprochen, welche weittragende Aufgabe er auch der Volksschule gestellt hat. Einen ganz neuen Wert gab er ihr, daß sie mitverantwortlich werde, das Volk zu dieser Selbständigkeit und Selbstverantwortlichkeit zu befähigen. Arbeiten wir fleißig daran, daß Bismarcks großer hehrer Traum von seinem natürlichen Alliierten, von der geistigen Mündigkeit und Selbständigkeit des deutschen Volkes allmählich in Erfüllung gehe. Dazu soll uns Bismarcks Charakter und Werk dauernd erziehen! von Rohden.

---

## Über Schulatlanten.[1])

### Allgemeine Vorbemerkung.

Um den Maßstab für eine einheitliche Beurteilung nachbenannter Schulatlanten zu gewinnen, wollen wir in Kürze die Frage beantworten:

---

[1]) Da dies Kapitel im Evang. Schulblatt seit lange nicht behandelt worden ist, geben wir nachstehende Besprechungen ausnahmsweise als selbständigen Artikel.

D. Schriftl.

Welche Anforderungen sind an gute Schulatlanten und Schulwandkarten zu stellen?

Berechtigte Forderungen können nur aus der Zweckbestimmung dieser Hilfsmittel für den geographischen Unterricht hergeleitet werden. Hat der erdkundige Unterricht überhaupt die Schüler einzuführen in „die Lehre von der Beschaffenheit der Erde und den dadurch bedingten Zuständen ihrer Bewohner" — so haben die Atlanten und Landkarten die Aufgabe, „alle Richtungen erdkundlicher Erkenntnis, soweit dieselben durch Zeichen darstellbar sind, im veranschaulichenden Bilde der Auffassung zugänglich zu machen."

Daraus ergeben sich zweierlei Forderungen, nämlich

a) solche, welche den Inhalt der Atlanten betreffen und

b) solche, welche die Art der Darstellung, also die kartographische Technik angehen.

Zu a): Ein Atlas hat also „alle Richtungen erdkundlicher Erkenntnis" zu berücksichtigen. Dazu gehören:

Erstlich die physikalischen Verhältnisse. Atlanten und Schulwandkarten sollen den Schüler befähigen, auf Grund des Kartenbildes hin eine möglichst deutliche, richtige, lebendige und klare Vorstellung von der wirklichen Beschaffenheit der Erdoberfläche und ihrer Teile zu verschaffen.

Sodann muß das Material der politischen Geographie soweit Berücksichtigung finden, als es die nach sorgfältig erwogenen pädagogischen Grundsätzen festgestellten Lehrziele der betreffenden Schulgattung vorschreiben.

Sehr wichtig sind ferner die kartographischen Darstellungen der wichtigsten Erscheinungen der Kulturgeographie. Diese sog. „Kulturkarten" haben als das Notwendigste die Wärmeverteilung, die Bodenbenutzung und die verschiedenen Industriezweige zu berücksichtigen.

Endlich viertens muß auch das Wichtigste aus der mathematischen und astronomischen Geographie zur Darstellung kommen.

Zu diesen — den Inhalt der Atlanten betreffenden — Forderungen muß noch allgemein folgendes bemerkt werden:

1. Diejenigen Länder, die uns räumlich und geistig am nächsten liegen — wie die engere Heimat, das deutsche Vaterland, die Kolonialstaaten — müssen sowohl bezüglich der physikalischen als politischen und kulturellen Darstellung ein ausführlicheres und reicheres Material aufweisen als die uns räumlich und geistig ferneren Länder. Selbstverständlich entscheiden auch hierüber die den verschiedenen Schulgattungen gestellten Lehrziele nach den Grundsätzen des erziehenden Unterrichts.

2. Alles Nebensächliche, Unbedeutende, für die Beschaffenheit des betreffenden Teiles der Erde und den dadurch bedingten Zuständen ihrer Bewohner nicht

unbedingt Notwendige muß sorgfältig weggelassen werden, wenn Überbürdung und Verwirrung bei den Schülern soll vermieden werden. Denn es ist immer wohl zu bedenken, daß alles Zuviel und Vielerlei die Klarheit und Deulichkeit des Notwendigen und Wichtigen beeinträchtigt.

Damit nun aber das Kartenbild durch unmittelbare Anschauung — und nicht bloß durch Reflexion — eine wichtige Vorstellung in dem Beschauer (Schüler) hervorrufe, so muß auch die Darstellungsweise dieser drei Gebiete ganz besondere Anforderungen erfüllen.

Nun bietet allerdings die Darstellung des politischen und kulturellen Materials der kartographischen Technik keinerlei besondere Schwierigkeiten. Letztere erheben sich hauptsächlich nur da, wo es sich um eine deutliche Veranschaulichung mannigfaltiger Erdoberflächengestalt handelt. Der bildlichen Darstellung der Bodenform und Bewässerung hat darum die Kartographie ihr Hauptaugenmerk zuzuwenden.

Zu b): Das vollständigste und anschaulichste Bild der Erdoberfläche bietet erstens das Relief, die Reliefkarte. Diese giebt in erhabener Arbeit ein plastisches Bild der Bodengestalt und der Gewässer, indem sie den Landabschnitt nach allen drei räumlichen Verhältnissen (Länge, Breite, Höhe) in verkleinertem Maßstabe nachgebildet hat. Sie stellt die Gesamtbildung des Terrains mit Wölbung, Abdachung deutlich vor Augen und läßt Höhen und Schluchten erkennen. Eine Reliefkarte ist deshalb ohne Zweifel der beste Weg der Veranschaulichung. Aber die Verallgemeinerung dieses Verfahrens scheitert erstlich daran, daß nur immer kleine Stücke der Erdoberfläche dargestellt werden können, sodann an der Schwierigkeit einer richtigen Beleuchtung und endlich an der Unbequemlichkeit der Handhabung solcher Karten. Vor allem aber verlangt die Herstellung guter Reliefkarten ein so sorgfältiges, zeitraubendes Höhenstudium, daß sie schon deshalb die kostspieligste aller Karten sind.[1])

Zweitens: Den Reliefkarten am nächsten stehen die photographisch-lithographischen Vervielfältigungen der Reliefkarten, die auf ebener Papierfläche das täuschende Bild eines Reliefs gewähren. Die gleiche Wirkung haben die sog. „Terrainbilder“. Das sind photographische Abzüge von Kartenreliefs, die eine Gebirgslandschaft (Terrain) so plastisch darstellen, daß der Beschauer auf ebener Fläche eine körperliche Nachbildung der Erdgestalt vor sich zu sehen glaubt. Die Terrainbilder — wie wir sie in den Schulatlanten von Kühn und Peip vor uns haben — gewähren zudem mit ihren feinen Abwechselungen von Licht und Schatten einen angenehmen Anblick.

---

[1]) Nebenbei sei auch an dieser Stelle auf das „Relief des Wupperthals“ und die dazu gehörige Erläuterungsschrift von Oberlehrer A. Kuemmel in Barmen als auf ein vorzügliches Hilfsmittel für den heimatkundlichen Unterricht angelegentlichst aufmerksam gemacht.

Auf die Kuhnertschen Karten in Reliefmanier haben wir vielleicht später einmal Gelegenheit ausführlicher zurückzukommen.

Drittens: Die bisher gebräuchlichste Weise, Schülern ein möglichst anschauliches Bild von der vertikalen Gliederung eines Landteiles zu vermitteln, besteht in der Darstellung von drei oder mehr Höhenschichten durch drei- oder mehrfach verschiedene Färbung und Abtönung. Hierbei kommt es darauf an, daß die einzelnen Elemente (Bodenform und Bewässerung) möglichst kräftig und ausdrucksvoll zur Darstellung kommen, damit das Auge des Kindes sich ohne Anstrengung in dem Kartenbilde zurecht finde. Es müssen also die Tiefebenen, Gebirge, Gewässer durch verschiedene Farbentöne sich klar voneinander abheben. Karten mit bestimmten Höhenschichten, die die Meeresfläche zur Grundfläche haben, (also die ungefähre absolute Höhe aller Punkte der Karte angeben) sind übersichtlich, deutlich und für den Schüler leicht verständlich.

Wir glauben mit diesen Ausführungen die Forderung der Anschaulichkeit, Richtigkeit und Deutlichkeit für Atlanten und Wandkarten als Nr. 1 genügend hervorgehoben zu haben.

Es muß an dieser Stelle aber

c) noch auf andere, wenn auch untergeordnete, so doch für das Verständnis der Karte nicht zu unterschätzende Punkte hingewiesen werden.

1. Um sich eine einigermaßen deutliche Vorstellung von der räumlichen Ausdehnung der Erdoberflächengebiete machen zu können, müssen möglichst alle Karten (jedenfalls diejenigen eines zusammengehörigen größeren Ganzen) nach demselben Maßstab gezeichnet sein. Wir erheben damit die Forderung, daß in einem Atlas möglichst einheitliche Maßstäbe in Anwendung gebracht werden. Gute Atlanten haben einheitliche Maßstäbe. Nur diese machen es möglich, die Flächenausdehnung der miteinander zu vergleichenden Länder zu veranschaulichen.

Daß möglichst einfache Verhältniszahlen den Schülern viel leichter verständlich sind als komplizierte, ist selbstverständlich. Es sei hier noch bemerkt, daß die Schüler bei Belehrung über die Kartenmaßstäbe stets angehalten werden müssen, die Verhältniszahlen auf das Metermaß zu übertragen. Heißt es z. B. 1 : 1000000, so sagt der Schüler: 1 mm der Karte sind 1000000 mm oder 1 km der Wirklichkeit, oder: 1 cm der Karte sind 10 km der wirklichen Ausdehnung.

2. Auch sollten alle Atlanten die Längengrade von Greenwich aus zählen.

3. Die Namenschreibung ist in thunlichste Übereinstimmung mit den verbreitetsten und anerkanntesten Lehrbüchern der Geographie zu bringen. Viele neuere Atlanten verweisen hierbei ausdrücklich auf die sehr empfehlenswerte Schrift „Schreibung und Aussprache der geographischen Fremdnamen für die Zwecke der Schule“ „von Behr, Hummel, Marthe, Oehlmann, Volz“ (Leipzig, Hirt). (Außer diesem können wir den Kollegen und

Fachlehrern „Geographisches Namenbuch, Erklärung geographischer Namen nebst Aussprachebezeichnung nach Erdteilen und Ländern geordnet" von E. Oppermann (Hannover, Meyer) als ganz vortrefflich bestens empfehlen. Pr. 2 M.) — Auch historisch wichtige Namen sind aufzunehmen.

4. Sollen einige sich auf das rein Äußerliche beziehende Forderungen nicht unerwähnt bleiben.

a) Die Karten im Atlas sollten alle gleiche Lage haben. Die Querstellung derselben ist also nach Möglichkeit zu vermeiden; denn das Drehen des Atlas ist für die Benutzung desselben lästig.

b) Das Format der Karten sei nicht zu groß. Es übersteige nicht das Verhältnis von 30: 25. 24. Großes Format ist unhandlich.

c) Die Karten seien fortlaufend numeriert.

— — — — — — — — — — — — — —

Nach alledem ist klar, daß sich nicht jeder Zeichner „unterwinden" sollte ein Kartenzeichner zu sein, und daß Prof. Dr. Delitsch recht hat, wenn er sagt: „Schulkarten zu zeichen, darf nur Aufgabe für geographisch durchgebildete Zeichner und tüchtige Lithographen oder Kupferstecher sein; deshalb sollten bei der Wahl von Atlanten für den Schulgebrauch immer nur Arbeiten der tüchtigsten Verfasser berücksichtigt werden." (Beiträge zur Methodik des geographischen Unterrichts S. 19).

Vorstehende Bemerkungen sollen nunmehr als Richtlinien und Maßstäbe für die Beurteilung der Brauchbarkeit und „Güte" der zur Besprechung vorliegenden Atlanten dienen.

**1. Kühn, G.** Prof. Dr. und **Peip, Chr. Neuer Schulatlas in drei Heften.** I. Heft Deutschland 0,40 M., II. Heft Europa 0,50 M., III. Heft die außereuropäischen Erdteile 0,50 M. Gera, Hofmann.

Kühn-Peips Schulatlas muß als ein Novum in der Kartographie bezeichnet werden. Das Neue besteht nämlich in der Darstellung der Bodenform durch Reliefphotographie in Lichtdruck. Es liegt also hier ein Versuch vor, dem anschaulichsten und vollkommensten aller Darstellungen der Erdoberfläche, dem Relief, ganz nahe zu kommen. Die Verfasser haben sich also bei ihrer Arbeit von dem bedeutsamsten aller Gesichtspunkte für Schulkarten, nämlich dem pädagogischen, leiten lassen. Es kam ihnen darauf an, durchgreifendes für die Anschauung darzubieten. Durch Zeichnung auf ebener Fläche soll der Schüler ein naturtreues Bild der Erdoberfläche, also eine unmittelbare, möglichst lebendige Anschauung und damit eine richtige Vorstellung von den wirklichen Verhältnissen erhalten. Und damit der Schüler die im kleinen Maßstabe dargestellten Karten verstehe, sind jedem der drei Hefte einige Terraindarstellungen in größerem Maßstabe beigegeben. Aus der „Terrainkunde" enthalten: Heft I das Weichsel-

delta (Niederung) und den Thüringerwald (Mittelgebirge), Heft II den Montblanc (Hochgebirge), das Nordkap (Fjordbildung und Steilküste) und Gibraltar (angegliederte Insel), Heft III den Sinai (Plateaubildung, Wüste) und die Insel Hawaii (Vulkanische Insel, Kraterbildung). Diese Darstellungen sind plastisch und von lebendigster Anschaulichkeit. Wir glauben gern, daß diese Terrainbilder, wenn ihnen das lebendige Wort des Lehrers zur Seite geht, den „höchsten pädagogischen Anforderungen zu genügen imstande sind." Ob dasselbe aber von allen übrigen Karten geleistet werden kann, das muß stark bezweifelt werden. Nach unserm Dafürhalten wird die Veranschaulichung des Wichtigsten und Wesentlichen durch die Mannigfaltigkeit der dargestellten Bodenform sehr erschwert. Die Hauptgebirgsform kann bei Berücksichtigung all der vielen geringeren und größeren Erdwellen unmöglich genügend hervortreten. So kommt es denn auch, daß einige Karten, z. B. die Alpenländer (II, 11), geradezu als ein „Augenpulver" bezeichnet werden müssen. Hier wimmelt's vor den Augen, wie in einem Ameisenhaufen. Nicht viel besser sind die „Kulturkarten" besonders im I. Heft.

Sollten die Verfasser sich entschließen können, bei einer Neubearbeitung auf die Wiedergabe detaillierter Bergzüge zu verzichten, so würden sie damit u. E. ihre Arbeit zu einer der hervorragendsten und für unsere Schulen brauchbarsten gestalten. Es wäre allerdings unbillig, wollten wir nicht einiges noch ganz besonders rühmend hervorheben.

1. Die Sauberkeit der Ausführung ist — wenn man Einzelheiten ins Auge faßt — geradezu bewundernswert. Einzelne Blätter müssen vom rein ästhetischen Standpunkt aus als Augenweide bezeichnet werden.

2. Die Anwendung einheitlicher Maßstäbe ist nach Möglichkeit beachtet. Daß dieselben jedesmal erklärt sind, ist besonders wertvoll.

3. Die Beigabe der Kulturkärtchen, besonders aber die tadellose und wahrhaft künstlerische Ausführung der Terrainbilder und der beiden Karten zur Himmelskunde ist sehr dankenswert.

4. Der Preis von 1,40 M. für die drei Hefte ist ein sehr mäßiger.

2. **Lüddecke R. Dr. Deutscher Schulatlas.** I. Unterstufe 1 M., II. Mittelstufe 2,80 M. Gotha, Justus Perthes.

Dieser Schulatlas stammt aus Deutschlands hervorragendstem geographischem Institut. Justus Perthes Verlag hat durch seine kartographischen Leistungen schon vor einem Jahrzehnt bahnbrechend für die Kartographie gewirkt. Das Institut steht auch heute noch an der Spitze aller kartographischen Institute Deutschlands. Es ist uns fast selbstverständlich, daß Atlanten aus Perthes Verlag etwas ganz Vorzügliches darbieten. Lüddeckes Schulatlas muß ich von den mir bekannten Schulatlanten als den besten bezeichnen. Er liegt in zwei Teilen vor. Der Verfasser hat bei Bearbeitung desselben die Unter- und Mittelstufe höherer

Schulen vor Augen. Von beiden Teilen läßt derjenige für die Mittelstufe die Vorzüge dieses Werkes am deutlichsten erkennen. Er enthält 48 Kartenbilder. Wir werden zuerst in den „Vorhof der Atlanten" eingeführt. Vom königl. Schloß zu Berlin aus wird der Blick des Sch. allmählich erweitert und das Verständnis für Grundriß, Stadtplan mit Umgebung und für das fertige Kartenbild vermittelt. Auch wird der Sch. damit bekannt gemacht, wie das Kartenbild die verschiedenen Bodenerhebungen wiedergiebt. Daran anschließend werden „Typische Oberflächenformen" in 14 Bildern dargeboten. Nun folgt Deutschland mit 5—6 Karten und zwei Kolonial-Karten; darauf die übrigen Länder Europas mit 8 Kulturkarten. Asien ist mit 3, Afrika mit 2, Amerika mit 4 und Australien mit 1 Karte vertreten. Den Schluß bilden je 1 Karte über Jahres-Isothermen, Regenmenge, Meeresströmungen, Vegetationsgebiete, eine Doppelkarte über Kolonien und Weltverkehr, vier Kulturkarten aller Erdteile, zwei Planigloben mit Erdansichten und endlich Darstellungen aus der astronomischen Geographie. Aus dieser Inhaltsangabe ist ersichtlich, daß die von uns geforderte Berücksichtigung „aller Richtungen erdkundlicher Erkenntnis" vollauf erfüllt ist. Daß trotz dieser reichen Stofffülle eine Überfüllung durch weise, schulmäßige Beschränkung vermieden worden ist, soll nicht unerwähnt gelassen werden.

Was nun die Darstellungsweise betrifft, so ist die größtmöglichste Veranschaulichung der Höhenschichten durch Anwendung von matten aber harmonisch wirkenden Farbentönen und außerordentlich klare und schöne Schraffen bewirkt. Die physikalischen Karten können fast ausnahmslos als Musterbilder plastisch wirkender Höhenschichtenkarten bezeichnet werden. Den Hauptkarten sind einige treffliche Nebenkarten beigegeben; als solche können auch die 14 schönen Darstellungen der „Typischen Erdoberflächenformen" angesehen werden. Die sorgfältige und farbenreiche Ausführung der Terrains, die Klarheit und Schärfe des Druckes auch der feinsten Linien, die Reichhaltigkeit und schöne äußere Ausstattung geben dem Werk ein vornehmes Ansehen. Der Wert dieser Arbeit wird noch erhöht durch Anwendung möglichst einheitlicher Maßstäbe und Erklärung derselben. Endlich haben Verfasser und Verleger nicht bloß durch ein sehr handliches Format, sondern auch durch die gleiche Lage aller Karten (also durch Vermeidung der sehr gebräuchlichen Querstellung) den bequemen Gebrauch dieses Schulatlasses nicht unwesentlich erhöht. Möge sich Lüddeckes deutscher Schulalas durch seine Güte, Brauchbarkeit und Preiswürdigkeit sehr bald den ihm gebührenden ersten Platz in der Reihe der Schulatlanten nicht bloß der höheren sondern auch der gehobenen Volksschulen erobern! Der Umstand endlich, daß Lüddeckes Schulatlas und das von uns in diesem Blatte (Jahrg. 1896, Seite 444) besprochene Supansche Lehrbuch der Geographie sich eng aneinander anschließen, erleichtert wechselseitig den Gebrauch sowohl des Kartenwerkes als auch denjenigen des Lehrbuches.

3. 4. **Hummel, A. Schulatlas zum Unterricht in der Erdkunde.** Preis geb. 1,20 M. Stuttgart, Hobbing und Büchle

— —, **Kleiner Volksschulatlas.** Für einfache Schulverhältnisse. Preis geh. 0,50 M. Ebendaselbst.

Seminarlehrer Hummel gehört zu den bekanntesten und geachtetsten Schulgeographen. Seine Lehrbücher zur Erdkunde sind in zahlreichen Auflagen verbreitet. Sie haben ihrem Verfasser eine bedeutsame Stelle unter den Schulgeographen gesichert. Von einem Schulmanne mit solch durchgebildetem fachmännischem Urteil dürfen wir auch auf dem Gebiete der Kartographie vortreffliches erwarten. Hummels Schulatlas reiht sich den vorhin besprochenen Kartenwerken würdig an. Das erste Blatt mit seinen Bau-, Plan- und Flurzeichnungen dient zur Einführung in das Kartenverständnis. Auf den physikalischen Karten wird die Bodenform durch farbige Höhenschichten dargestellt. Hoch- und Tiefland treten durch Anwendung eines satten und freundlichen Kolorits überall scharf und anschaulich hervor. Ebenso zeichnen sich die Flußläufe durch saubere Ausführung aus. Das Gesamtbild macht durch seine Klarheit und Sorgfalt einen wohlthuenden Eindruck. Die Aufnahme zahlreicher Kultur- und Nebenkarten erhöht den Wert dieses Werkes. Die maßvolle Beschränkung des Stoffes, die Aufnahme historisch-wichtiger Orte, sowie die Anwendung einheitlicher Maßstäbe und die Erklärung der letzteren lassen sofort den praktischen Schulmann und gewiegten Methodiker erkennen. Titelblatt, Papier, kurz die ganze äußere Ausstattung ist sehr gut. Jedem Atlas wird eine „Heimatskarte“ gratis beigegeben. Kurz: Hummels Schulatlas muß sowohl aus pädagogischen Gründen als aus Gründen der kartographischen Technik zu den ausgezeichnetsten Leistungen auf dem einschlägigen Gebiete gezählt werden. Nur schade, daß die Querstellung der Karten nicht vermieden ist. Die Faröer Inseln (Karte 4) sind dem Autor 5° zu weit nach Westen geraten.

Der außerordentlich mäßige Preis von 1,20 M. für den „großen“ und von 0,50 M. für den „kleinen“ Hummel ermöglichen jeder Art von Volksschulen die Anschaffung. Der kleine Hummel leistet für 50 Pfg. das Menschenmöglichste.

5. **Fröhlich, G.** Dr. und **Sprockhoff, A. Kleiner Schulatlas** nach methodischen Grundsätzen bearbeitet. Hannover, Meyer. Preis kart. 0,35 M.

Vor mir liegen Nr. 1, 3, 4 und 7, d. h. die allgemeine Ausgabe und die Ausgabe für Hannover, Rheinland und Westfalen. Die verschiedenen Ausgaben stimmen bis auf die beigefügte Heimatskarte der betr. Provinz genau überein. Die von uns voraufgestellten Anforderungen an gute Atlanten sind auch bestimmend für unser Urteil über diese Werkchen.

Lobenswert ist die Idee, einen Schulatlas in dem handlichen Format eines Lesebuches herzustellen. Sodann ist bei der sehr maßvollen Darbietung des

Stoffes den einfachen und allereinfachsten Schulverhältnissen vollauf Rechnung getragen worden. Der Atlas erhält thatsächlich „nur die unumgänglich notwendigsten Karten.“ Außer diesen genannten Punkten läßt das Werkchen allerdings u. E. auch an keiner Stelle die besondere Beachtung „pädagogischer Grundsätze“ erkennen. Von der zeichnerischen Ausführung der physikalischen Karten muß geradezu das Gegenteil behauptet werden. Wenn trotzdem die Verfasser gerade von diesen behaupten, daß sie „nach der neusten und besten Methode gearbeitet seien und „ein getreues und schönes Abbild einer Landschaft“ darböten, so ist uns diese Selbstbeurteilung nur dann begreiflich, wenn wir annehmen, daß die bekannten Schulmänner mit dem heutigen Stande der kartographischen Technik sich ebensowenig bekannt gemacht haben, als mit der einschlägigen Methodik. Ist es es denn genug, daß ein Schüler an der verschiedenen „Färbung“ erkennt, ob er sich hinter dieser Farbe Wasser oder Berge oder Tiefland zu denken hat! Soll die Karte — und erst recht die für Volksschüler — nicht vielmehr „durch unmittelbare Anschauung eine möglichst richtige Vorstellung von der Erdoberfläche und ihrer einzelnen Teile — ohne Reflexion — erwecken“ (Prof. Kühn). Durch überall gleichartige Schraffen ist es überhaupt unmöglich ein richtiges Bild von verschiedenen Höhenformen zu geben. Von „dem möglichst klaren Bild“ und den „für das Kindesauge möglichst kräftig und ausdrucksvoll dargestellten einzelnen Kartenelementen“ kann Schreiber dieses entweder nichts oder — nur das Gegenteil erkennen. Gewiß, die Namen und Striche sind deutlich, aber die geben doch noch kein Landschaftsbild.

Die Maßstäbe schwanken zwischen 1 : 3 und 1 : 96 Millionen.[1]) Der Gesichtspunkt der Einheitlichkeit, der uns gerade für die einfachen Schulverhältnisse so wichtig erscheint, ist von den Verfassern vollständig außer acht gelassen worden.

Man halte uns nicht entgegen, daß auf einem so kleinen Raume überhaupt kein klares Bild von einem geographischen Gebiet könne dargeboten werden. Einen solchen Einwurf widerlegen die — übrigens keine Schulzwecke verfolgenden — „Taschen-Atlanten“ von Perthes vollständig. Und wenn etwas „Billiges“ durchaus geboten werden sollte, so ist das nur solange lobenswert, als es sich nicht mit dem Begriff „schlecht“ verbindet. Wenn die Verfasser im Vorwort ausdrücklich darauf hinweisen, daß dieser kleine Schulatlas nach denselben didaktischen Grundsätzen bearbeitet sei, wie der geographische Teil des in demselben Verlage erschienenen Realienbuches, so sei hiermit ebenso noch einmal auf unsere Beurteilung auch dieser Arbeit im Evang. Schulblatt 1896 S. 443 verwiesen.

---

[1]) Gezeichnet sind: Nach dem Maßstab von 1 : 3 Millionen 2 Karten, von 1 : 6 Millionen 2 Karten, von 1 : 7½ Millionen 1 Karte, von 1 : 9 Millionen 1 Karte, von 1 : 12 Millionen 4 Karten, von 1 : 18 Millionen 1 Karte, von 1 : 24 Millionen 2 Karten, von 1 : 96 Millionen 4 Karten.

**6. Bismarck, O. Kartenskizzen für den Unterricht in der Erdkunde.** Wittenberg, Herrosé. Preis für Kursus I—III zusammen 3,60 M

Der Verfasser bietet im I. Kursus elf Kartenskizzen von Mitteleuropa, im II. ebensoviele von Europa und im III. dreizehn von außereuropäischen („fremden") Erdteile dar. In einem Begleitwort „das Kartenzeichnen als Hilfsmittel des Unterrichts in der Erdkunde" giebt der Verfasser zugleich eine treffliche Anleitung zum Gebrauch der Kartenskizzen. Wir stimmen den Ausführungen des Verf. über den Wert des Kartenzeichnens unbedingt zu. Er hat u. E. vollständig recht, wenn er das geographische Zeichnen nur als Mittel zum Zweck, also nicht Selbstzweck, bezeichnet. Daraus folgt, daß es nicht Aufgabe des Kartenzeichnens sein kann, die Kartenbilder im Atlas nachzumalen. Die Leistungsfähigkeit der Schüler und die eigenartigen Schwierigkeiten, die gerade in der zeichnerischen Darstellung von Landschaftsbildern liegen, bedingen das Zeichnen von Karten*skizzen*. Diese stellen nur „die Grundzüge einer Karte in übersichtlicher Weise schematisch" dar. Sie entstehen durch Betrachtung der Wandkarte und enthalten immer nur den Stoff, der unverlierbares Eigentum der Schüler werden soll. Die Darstellungs*mittel* sind möglichst einfach: Gradlinien, Luftlinien und ganz einfache geometrische Figuren. Die Kartenskizzen stellen die Grundfigur eines Landes, die Gebirge, Flüsse und Städte mit den denkbar einfachsten Mitteln dar. Wer ein übriges thun will und kann, der mag — wie der Verf. — für die verschiedenen geographischen Objekte verschiedenfarbige Stifte anwenden. Die Eintragung der Skizze erfolgt in ein „Kartenskizzenheft." Die Verlagshandlung bietet solche in gutem Papier, Hochformat und mit schwarzem Rande zu 0,15 M. an.

Wir freuen uns aufrichtig, in dem Verf. einen durchaus praktischen Schulgeographen kennen gelernt zu haben, einen Schulmann, der die Bedürfnisse dieser Schuldisciplin nicht bloß klar erkannt, sondern auch einen Weg gezeigt hat, der von Lehrern und Schülern gleich gern begangen werden wird. Das Zeichnen solcher Kartenskizzen wird nicht bloß dazu dienen, den Stoff zu befestigen, sondern auch den Thätigkeitstrieb der Schüler in sehr anregender Weise zu befriedigen. Wir empfehlen O. Bismarcks Kartenskizzen aufs angelegentlichste.

**7. Schröter, E. Physikalische Schulwandkarte des Deutschen Reichs.** Essen, Verlag v. G. D. Bädeker. Preis unaufgezogen 12 M., aufgezogen 20 M.

Es ist klar, daß die von uns gestellten Anforderungen an einen guten Atlas in erhöhtem Maße für Schulwandkarten Geltung haben. Erst müssen gute Schulwandkarten hergestellt werden, bevor man von Atlanten gutes erwarten darf. Denn nach dem Maßstabe von 1 : 800 000 läßt sich offenbar ein naturtreueres Bild der Erdoberfläche wiedergeben, als nach dem von 1: 6 bis 24 Millionen. Die zur Beurteilung stehende Karte von Schröter befriedigt uns in

hohem Maße. Sie veranschaulicht ein durchaus klares und plastisches Gesamtbild, das weder durch dicke Grenzlinien noch durch Fettdruck von Städtenamen beeinträchtigt wird. Die Mannigfaltigkeit der Gebirgsformen wird durch vier Farbenabstufungen sehr wirkungsvoll dargestellt. Dadurch, daß grelle Farbentöne vermieden und überhaupt die Farben in einer für das Auge wohlthuenden Weise zusammengestellt sind, ist das Kartenbild von ästhetischer Wirkung. Die Senkungen sind tiefgrün; das Tiefland ist blaßgrün. Meer und Seen sind hell-, die Flüsse tiefblau gezeichnet. Die verschieden dunkele Färbung der Höhenschichten hebt sich vorteilhaft von dem das Hochland darstellenden heller gezeichneten Untergrund ab.

Wer von Karten ablesen gelernt hat, der liest die Bodenplastik Mitteleuropas ohne Mühe von Schröters Schulwandkarte ab. Alles ist so deutlich, klar, plastisch und anschaulich, daß wir die genannte Schulwandkarte den vorzüglichsten kartographischen Hilfsmitteln an die Seite setzen und aufs wärmste empfehlen können.[1]

R. Leite-Elberfeld.

---

# II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Lehrproben, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

## Zeugnishefte.

In den Schulen des Regierungsbezirks Arnsberg findet nach und nach die Sitte Eingang, für die Schüler Zeugnishefte anzuschaffen, in die am Schluß eines jeden Halbjahres die Censuren eingetragen werden. Irre ich nicht, so ist vielerorts diese Einrichtung mit Freuden begrüßt worden, wenn auch vielleicht nicht so sehr von den Kindern als von den Eltern und Lehrern. Was sagt die Pädagogik dazu? — Es ist ein Mangel und ein großer Schade dazu, daß in den pädagogischen Erörterungen unserer Tage die Maßregeln der Zucht (im Sinne der Herbartschen Pädagogik als der Veranstaltungen, welche den Charakter des Zöglings direkt beeinflussen sollen) einen sehr bescheidenen Platz einnehmen. Sie werden fast ganz und gar an die Seite gedrängt von den Erörterungen der Fragen, die sich auf den Unterricht beziehen. Ich sage, das ist ein Schade, denn es ist ein bedeutsam Zeichen dafür, daß trotz alles Redens und Schreibens die Volksschule allmählich ihres Charakters als Erziehungsanstalt entkleidet und zu einer bloßen Lernanstalt herabgewürdigt wird. Ist die Bewegung, welche von Pestalozzi ausging, von Herbart und seinen Anhängern die kräftigsten Antriebe erhielt und sich die „Erziehung“ als Ziel vorgesetzt hatte, ist diese Bewegung schon so rasch und wirkungslos verlaufen? Die Zucht ist ein Hauptbestandteil der Erziehung, allerdings auch nur der Erziehung und nicht des bloßen

[1]) Ein zuverlässiger Führer durch die Schul-Atlanten-Litteratur ist das c. 2 Bogen starke Schriftchen von G. Schwedler. „Die Schulatlanten für die deutschen Volks- und Mittelschulen.“ Stuttgart, Belser. Preis 0,50 M.

Unterrichts; ist es nun recht oder nicht, sie von der pädagogischen Diskussion auszuschließen, oder doch in ihr stark zu beschränken? Doch es soll dem nicht weiter nachgegangen werden, es sollte nur aufmerksam gemacht werden auf die Richtung der pädagogischen Strömung unserer Tage. Die oben bezeichnete Einrichtung der Zeugnishefte legt uns ein Problem der „Zucht" vor die Füße, und also: Zeugnishefte oder nicht?

Um über die Zulässigkeit der Zeugnishefte entscheiden zu können, muß man ihrem Zweck und ihrer Wirkung nachforschen. Was sollen sie? Sie sollen einmal den Eltern Auskunft über ihre Kinder geben mit Rücksicht auf ihren Bildungsstandpunkt, ihren Fleiß, ihre Aufmerksamkeit und auch ihr Betragen. Zum andern sollen sie ein wirksames Mittel zur Anspornung des Kindes sein, indem man die Kinder (auch die Eltern) bei dem Ehrgeiz faßt und die mündliche, vielleicht auch „handliche" Unterstützung der Eltern bei der Schularbeit heranzieht. Der erste Zweck ist gewiß von jedermann gebilligt. Welcher Lehrer in seiner Berufsarbeit der Auffassung huldigt, daß er an der „Eltern Statt" und als ihr Gehülfe an der Erziehung der Jugend wirkt, der wird es billig finden, daß die Eltern über ihre Kinder auch in der Schule „orientiert" sein wollen.

Wie steht es nun mit dem andern Zwecke, den Ehrgeiz für die Zwecke des Unterrichts dienstbar zu machen? Es bedarf wohl einer nur kurzen psychologischen Überlegung, um sich darüber klar zu werden, daß der Ehrgeiz in jeder Form ein Ausfluß des Egoismus ist. Man muß ihn sich in seiner höheren und höchsten Potenz vorstellen, um seine verabscheuungswürdige Gestalt wahrzunehmen; wie er in seiner Nichtbefriedigung den rastlosen und rücksichtslosen Streber, in seiner Befriedigung den vermessenen Protzen erzeugt. Die letztere Art hat ja mancherlei Species, eine ebenso würdig wie die andere. Da ist Nr. 1 der Geldprotz, in großen Städten in den „Millionenvierteln", aber auch auf dem Lande, unter den Lehrern aber nicht häufig vorkommend, breitschulterig, dickbauchig, herausfordernd, auf die Proletarier mit Verachtung herabsehend. Nr. 2 der Bildungsprotz, den Lehrern sattsam bekannt, nicht sowohl deshalb, weil auch in ihren Reihen hin und wieder einige Exemplare davon auftauchen, sondern aus dem Grunde weil sie schon öfter seine Fußtritte gespürt haben, da sie ihm seine „minderwertige Halbbildung" vorwerfen. Nr. 3 der Frömmigkeitsprotz, auch Pharisäer genannt, für den das Klima und der Boden der heutigen Kulturentwicklung wenig günstig sind, der darum heutzutage fast nur noch in hochkirchlichen Gegenden angetroffen wird, dessen Ausrottung namentlich dem Herrn Jesus viel Mühe gemacht hat.

Doch ich muß es mir versagen, die mannigfachen Spielarten des Protzen darzustellen, wer mit psychologischem Blick hineinschaute in die Menge, besser noch wer mit „Röntgenstrahlen" die Herzen der Menschen durchleuchten könnte, dem würde sich noch manches Pflänzlein der Gattung zeigen; und wer den vom „Spiegel des Gesetzes" reflektierten Strahl ins eigene Herz fallen ließe, der würde dort vielleicht auch noch Entdeckungen in dieser Beziehung machen können. Genug, Ehrgeiz ist Egoismus, und der Egoismus das Gegenteil dessen, was die Erziehung anstrebt: Charakterstärke der Sittlichkeit, Tugend, wahre Frömmigkeit oder christlichen Glauben, oder wie man es sonst noch nennen mag. Ist das nicht paradox, die Tugend befördern wollen durch den Egoismus, oder den Egoismus bekämpfen durch ihn selbst, den Teufel durch Beelzebub? Man kann doch nicht im Unterricht die Kinder zur selbstlosen Liebe erziehen und in den

Maßregeln der Zucht die Selbstsucht großziehen. Was ist das Resultat, wo zwei entgegengesetzte Kräfte arbeiten; Aufhebung der Wirkung beider oder Sieg der stärkeren Kraft. Und wer die menschliche Natur kennt, der weiß gewiß, daß der Egoismus im Menschen kräftig genug ist, ohne daß es nötig wäre, ihn noch durch die Bildung zu stärken. Ja will es nicht uns mitunter scheinen, als ob es dem besten Unterricht nicht gelingen wollte, den innersten Kern der Persönlichkeit zu berühren, viel weniger umzuwandeln. Der innerste Kern des Menschen, so lehrt die Schrift, ist böse und sündhaft, und die Erfahrung bestätigt es. Die Umwandlung dieses Kerns, die Umwandlung der Selbstsucht in die Nächstenliebe, vollzieht sich nicht in einigen Lehrstunden, ja auch nicht in den Schuljahren, Gott bewahre uns vor dem Irrtum, als ob wir fertige Charaktere entließen, da muß Gott der Herr meistens das Beste selbst dazu thun durch seine Erziehung, wenn die menschliche aufhört. — Ich möchte darauf noch hinweisen wie der Ehrgeiz unter unsern Kindern so schon blüht, ohne daß es nötig wäre, ihn noch besonders zu pflegen, dafür sorgen die Eltern und die Kinder selbst schon in ausreichendem Maße. — Aber der Erfolg ist doch ein guter, spricht man, der äußere Lernerfolg, das mag sein, ist das aber der Erfolg, den wir erstreben, oder kennen wir keine höheren Zwecke? Oder soll es hier heißen „der Zweck heiligt die Mittel?" Und was für ein Armutszeugnis stellt sich der Pädagoge aus, welcher gesteht, die beständige Aufregung des Ehrgefühls bei seinem Unterricht nicht entbehren zu können. Ist das unmittelbares Interesse, das einen Gedanken lediglich um seiner selbst willen verfolgt, ist das reiner Forschungseifer, der doch dem kindlichen Geiste eingepflanzt werden soll? Ich kann mir nicht versagen die schönen Worte Herbarts hierherzusetzen, welche diese Gemütsverfassung und ihre Verwandtschaft mit der reinen Tugend zeichnen.

„Das stille, einsame Denken, sein Suchen und sein Finden, seine Sorgen und seine Befriedigungen, aus eigner Übung kennen und schätzen, und lieben: Heißt die Philosophie kennen, schätzen und lieben. Durch keine Definition, durch keine Beschränkung auf einen bestimmten Gegenstand, und auf bestimmte Arten des Gedankenschritts wird derjenige sich's nehmen lassen, philosophiert zu haben, welcher, schwebend in der weiten Mitte zwischen dem Rechnen und dem Dichten irgend etwas, das mehr sein sollte als ein Gebilde der Willkür, verfolgte, nicht um einen andern Zweck, sondern um es selbst zu erreichen. Man sagt von der Tugend, sie sei ihres Lohnes gewiß, ohne auszugehen auf den Lohn. Dasselbe gilt von dem reinen Forschungseifer. Ist's vielleicht Verwandtschaft, worauf die Ähnlichkeit beider beruht?" (Einleitung in die praktische Philosophie).

Wollte man sagen, einer solchen reinen, selbstlosen Hingabe an den Stoff, bei der das selbstische Interesse vollkommen ausgeschieden ist, ist das Kind gar nicht fähig, so würde man die Kindesnatur doch unterschätzen. Ja, man darf wohl behaupten, nicht die Kinder, sondern die Erwachsenen sind es, welche den Kindern die „praktischen Interessen" immer wieder vorstellen, um sie anzuspornen. Was ist es, was manchen Menschen das Kind immer so anziehend macht und selbst den Heiland zu einem Kinderfreund gemacht hat? Es ist doch nichts anderes als die reine Seele, die nichts weiß von den selbstsüchtigen Begierden, welche die mannigfachen Interessen immer und wieder in den Menschen aufregen. „So ihr nicht werdet wie die Kinder" mahnt in dieser Beziebung ja das Heilandswort. Man denke ferner daran, wie intensiv das Kind sich seinem Spiel oft hingiebt, daß die Außenwelt, daß leibliche Bedürfnisse gar darüber vergessen werden.

Sollte zwischen diesem Versinken in den Stoff und dem reinen Forschungseifer keine Verwandtschaft bestehen?

Aber das Leben!, wirft man ein, das Leben wertet lediglich nach den Leistungen, nach dem Können, die Schule soll frühzeitig auf das Leben hinweisen und doch für dasselbe vorbereiten, so ist es also wohl angebracht, die Kinder frühzeitig an eine solche Betrachtungsweise zu gewöhnen.

Leider ja ist es so, unser wirtschaftliches Leben bemißt den Wert der Menschen anders als in sittlicher Beziehung, die Größe macht oft vergessen, wie sie erworben wurde. Lumpen in seidenen Kleidern werden von der Menge verehrt, die demütige Hoheit der Gesinnung in prunklosem Gewande wird verachtet. Der Kampf ums Dasein steht unter dem Zeichen des freien „Spiels der Kräfte," das ist des fessellosen Egoismus. Die Macht behauptet sich allein, und der Schwache taucht unter in die Tiefe des Proletariats. Das ist ein Naturgesetz, behauptet man, welches in anderer Gestalt sich im Tierleben offenbart, und die Menschheit steht ehrfurchtsvoll still vor diesem Dogma.[1])

Diejenigen, welche dies Dogma verkünden, sind in anderer Beziehung sehr geschäftig, die Herrschaft der Dogmen abzuschütteln. Sollte es wahr sein, daß im wirtschaftlichen Leben der Egoismus absolut regiert, so wäre das recht beschämend für die Menschheit. Freilich die Interessenkämpfe, die in unseren Tagen sich stetig verschärfen, scheinen es zu beweisen, daß die Menschen nicht über ihr eigenes Wohl die Häupter erheben können, und die „Nächstenliebe" wird ja grundsätzlich aus der Politik ausgeschieden, da in ihr zu schwärmerischen und sentimentalen Anwandlungen kein Platz übrig ist.[2]) Doch ich verlasse diesen Gedanken und treffe vom Standpunkt der Erziehung die Entscheidung: Ist es wahr, daß unsere wirtschaftliche Entwicklung lediglich vom Egoismus beherrscht wird, so hat die Schule dem nicht vor- sondern entgegenzuarbeiten durch den Unterricht und auch durch ihre Zucht. Wenn die ganze Menschheit auch in Verehrung vor dem goldenen Kalbe verharrt und keinen anderen Wertmesser als den nach „Besitz" und auch nach Bildung[3]) kennt, die Schule, die Erziehung kann nicht mitthun, sofern sie in der Sittlichkeit, in der Gottesverehrung ihr Ideal erblickt.

Es liegt nahe, einen vergleichenden, prüfenden Blick auf eine andere Maßregel der Schulzucht zu werfen, die sich mancherorts noch großer Beliebtheit

---

[1]) Angesichts der schreiendsten Mißstände träumt man sich eine Art prästabilierter Harmonie, vermöge welcher das günstigste Resultat für die Gesamtheit herauskommt, wenn jeder rücksichtslos seine eigenen Interessen verfolgt. (Lange, Geschichte des Materialismus.)

[2]) Die Idee, daß es ein besonderes Lebensgebiet gebe für das Handeln nach Interessen und wieder ein anderes für die Übung der Tugend gehört noch heute zu den Lieblings-Ideen des oberflächlichen Materialsmus und in weit verbreiteten populären Schriften wird sie ganz unverhohlen gepredigt. (Lange.)

[3]) Das ist eigentlich der schwerste Schaden oder Verderb, den das bloße Wissen um des Wissens willen mit sich führt, (Wissen als ein Besitz, um damit präsentieren zu können) das so viele Lehrer, wenn auch unbewußt als höchstes Ziel für den Schülergeist aufstecken. Der Wertunterschied der Dinge, der so unendlich abgestuft ist, verwischt sich diesem Standpunkt gegenüber, als einziger Wertgegenstand bleibt schließlich in der Schulwelt wie in der großen Welt nur das liebe Ich übrig, im günstigen Falle mit eitlem Selbstgefühl aufgebläht, mit Verlust des Gefühls für den Ernst und die Fülle der Weltdinge in ihrem unendlichen Wertunterschiede, den zu erfassen doch das höchste Ziel aller Geistesbildung bleibt (Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht).

erfreut: ich meine den Platzwechsel. Wonach werden die Schüler dabei gewertet? Doch lediglich nach ihren Leistungen, und diese ist zum größten Teile ein Produkt der Begabung, an welcher doch der Schüler sehr unschuldig ist. Hat es Sinn, die vom Schöpfer unverdienterweise verliehenen Gaben bei ihrem Empfänger noch besonders zu prämiieren, und die Dummheit dafür, daß sie leer ausgegangen ist, noch besonders zu strafen? Am widerwärtigsten berührt diese Erscheinung beim Religionsunterricht. Wenn irgendwo muß hier, wo man den Charakter in seinem innersten Kern fassen will, alles unterbleiben, was geeignet ist, an Stelle der reinen, lauteren Frömmigkeit Motive niederer Ordnung unterzuschieben, als da sind: Erlangung eines höheren Platzes, einer besseren Censur, und auch eines glanzvollen Examens. In der letzten Zeit vor der Konfirmation hatte man öfter Gelegenheit, solchen Prüfungen der angehenden Christen beizuwohnen (irgendwo heißen sie recht bezeichnend: Vorstellungen). Wenn man nach Schluß der „Vorstellung" den Eltern und Kindern zuhören konnte, so glaubte man allerdings in einem Theater gewesen zu sein, wo man die Stücke ja auch nur aufführt, damit sie kritisiert werden. So wenig wie man hier meistens an einen ästhetischen Genuß denkt, so wenig dort an eine Beziehung auf das eigene Ich. Ob der ewige Weltenrichter sich wohl dereinst durch Platz, Censur, Examen in seinem Urteil beeinflussen lassen wird? Wem fiele nicht ein Matth. 6, 5! Überhaupt ist die Frage der öffentlichen Prüfungen, so oft sie auch schon erörtert sein mag, derart, daß ernste Pädagogen ihr nachdenken.

Euch, die ihr euch so günstige Wirkungen auf die Schularbeit von euren Censuren versprecht, euch rate ich, auch auf die Wirkungen acht zu haben, die nicht durch den Unterricht kontrolliert werden können, sondern im Gespräch der Kinder offenbar werden. Welche Summen von Neid, Zwietracht, von Kränkungen würdet ihr wahrnehmen! Ich glaube, ihr bekämet von den günstigen Wirkungen der Zeugnisse eine ganz andere Meinung. Oder wollte jemand sagen: Was gehet uns d a s an? so würde ich mich mit Bedauern von ihm als einem bloßen Stundenhalter abwenden, der auf den Ehrennamen eines „Volkserziehers" keinen Anspruch erheben darf.

Ja, aber die höheren Lehranstalten, dort besteht schon lange die in Rede stehende Einrichtung, sie ist dort durch langjährigen Gebrauch geheiligt und erhält durch das Siegel der Anstalt eine höhere Weihe. Nun, wir stehen ja glücklicherweise nicht auf dem Standpunkt, daß wir eine Maßregel darum für vortrefflich halten, weil sie von oben kommt, sodaß das eigene Denken ausgeschlossen wird. Also das ist kein Beweis der Berechtigung, daß anderswo diese Einrichtung besteht. Gerade davor möchte ich warnen, daß sie in der Schule seßhaft werde. Hat sie sich dort einmal Heimatsrechte erworben, so ist sie vor der Kritik ziemlich sicher; dafür wollte ich sorgen, daß sie nicht den Eingang in die Volksschule passiert, ohne ihre Berechtigung nachgewiesen zu haben. Vermögen andere dieser Maßregel eine günstigere Meinung abzugewinnen, mögen sie dieselbe begründen.

Absichtlich habe ich bisher einen Einwand verschwiegen, der nur die Oberfläche berührt: es giebt viel zu schreiben. Gewiß, doch dürfte diese Mehrleistung kein Hinderungsgrund sein, wenn sie im Sinne und zur Förderung der Erziehung geschähe. — Sodann aber will es mir doch scheinen, als ob wir Lehrer und mit uns die Schule auf dem besten Wege seien, ein Opfer des Bureaukratismus zu werden. Ich will nicht von anderen Anzeichen sprechen, sondern nur auf die Vermehrung des Schreibwerks hinweisen. Es liegt mir fern, die Vorzüge des

preußischen Beamtenmechanismus zu unterschätzen, gleichwohl muß nachdrücklich davor gewarnt werden, Einrichtungen, die anderswo als nötig befunden sind, ohne weiteres auf die Schule zu übertragen. In ihr kann nicht alles nach Schema F abgehandelt werden. Und so meine ich es hier, die für die Zeugnishefte aufgewandte Zeit wäre weit besser angebracht, wenn der Lehrer sie gebrauchte, um mit den Eltern seiner Kinder persönlich zu sprechen. Gerade bei der Erziehung gilt ja die Persönlichkeit soviel, daß man immer und wieder betonen sollte: weniger Papier und mehr Persönlichkeit! Die der Erziehung so nötige Seelenpflege, Seelsorge läßt sich nicht durch das geschriebene Wort ausüben, sondern nur durch das gesprochene von Angesicht zu Angesicht. — Summa: Habt acht, daß in unserer Schule nicht ein ethischer Materialismus Platz greife, der das reine Erziehungsideal aus ihr drängen möchte. Von der Zeit an, da Dörpfeld so energisch gegen den didaktischen Materialismus zu Felde zog, ist bis auf unsere Tage der Kampf gegen ihn fortgesetzt worden und mit gutem Erfolg. Sorgen wir dafür, daß nicht ein ethischer Materialismus an seine Stelle tritt. — Die Frage der Zeugnishefte halte ich für wichtig genug, sie der öffentlichen pädagogischen Diskussion zu unterbreiten, was hiermit geschehen sein soll.

Milspe. H. Baberg.

---

# Davids Fall und Buße.

Von Rektor G. Müller in Barmen.

## Vorbemerkung.

Über die Zulässigkeit und den Wert dieser Geschichte für den Religionsunterricht in der Volksschule herrschen in Lehrerkreisen Meinungsverschiedenheiten. Man sagt wohl, sie eigne sich nicht zur Besprechung, weil sie Verhältnisse, Vorkommnisse, Begierden und Leidenschaften aufdecke und zur Sprache bringe, von deren Dasein unsere Kinder noch keine Ahnung haben sollten und über die man daher auch nicht mit ihnen reden dürfe, wenn man den jungen Herzen ihre Unschuld bewahren wolle. Es fehle eben diesen Herzen zum rechten Verständnis dieser Erzählung, gottlob, an appercipierenden Vorstellungen. Ja, gottlob! wenn unsere Kinder von unreinen Verhältnissen und Begierden noch keine Ahnung haben, und wir Lehrer sollen gewiß ängstlich darüber wachen, daß unserer Jugend die Unschuld und Reinheit des Herzens erhalten bleibt. Gewiß wäre es unverantwortlich, wollte man mit roher Hand und ohne zwingende Gründe den Schleier von Verhältnissen und Vorkommnissen ziehen, die der Nachtseite des menschlichen Lebens angehören und die keinen Ausblick gestatten auf lichtere Höhen, wo reinere Lüfte wehen. Aber wenn wir unseren Kindern rechte Wegweiser auf ihrem Lebenswege sein wollen, so dürfen wir doch nicht stillschweigend oder abgewandten Antlitzes an diesen Dingen vorübergehen; wir müssen ihnen vielmehr auch die Abgründe und Klüfte zeigen, die an ihrem Pfade gähnen, und die Steine, an denen ihr Fuß straucheln und gleiten könnte. Aber es muß mit besonderer Vorsicht und mit großem Ernst geschehen und so, daß auf den Weg, der aus dem Dunkel und der Nacht des Irrtums und der Leidenschaft hinausführen kann, ein heller Schein fällt. Auch sonst behandeln wir ja darum im Schulunterricht auch solche biblische Erzählungen, in denen Personen mit Be-

gierden und Leidenschaften auftreten, von denen wir allerdings annehmen möchten, daß sie in jugendlichen Herzen noch keinen Raum haben. Oder sollten unsere Schüler schon den Neid, den Haß, die Mordgedanken Kains als eigen Erlebtes kennen und verstehen? Dem Keime nach aber findet sich doch die Neigung zum Bösen, findet sich Neid, Zorn, Haß, böse Lust, das Begehren nach dem, was andere besitzen, auch in den Herzen unserer Schüler, und so bringen sie auch solchen Unterweisungen, die Irrwege aufdecken, genug appercipierende Vorstellungen entgegen, wenn sie auch noch nicht die ganze Skala wilder Gefühle und Begehrungen, wie jene Personen, durchlaufen haben. — Was nun die Geschichte von Davids Fall und Buße betrifft, so kann sie allerdings im Schulunterricht wohl nicht genau in der Darstellung, wie die heilige Schrift sie bietet, betrachtet werden. Die heilige Schrift berichtet bekanntlich, daß David in unreiner Leidenschaft für Bathseba, das Weib Urias, entbrannt sei, daß er sie in seinen Palast habe kommen lassen und daß er verbotenen Umgang mit ihr gepflegt habe. Um die Folgen desselben zu verdecken, läßt David, so wird weiter erzählt, Uria aus dem Feldlager kommen und sucht ihn zu bestimmen, in sein Haus zu gehen und dort Familienfreuden zu genießen. Aber Uria gedenkt daran, daß Joab mit den übrigen Kriegern, seinen Kameraden und Waffengefährten, im Feldlager vor Rabba liegt und daß sie allen Beschwerden und Gefahren des Krieges ausgesetzt sind. Er will es nicht besser haben als sie; er verschmäht jede Erholung und jeden Genuß und legt sich nur zu kurzer Ruhe vor dem Palast seines Herrn nieder. Welch ein großartiger Zug von Dienertreue und kameradschaftlicher Gesinnung! Und dem gegenüber Davids Verhalten! Nun, als er sieht, daß so seine Pläne zur Verdeckung seiner Schuld an Urias Selbstlosigkeit und Treue scheitern, faßt der König den Plan, seinen Knecht töten zu lassen. So deckt die heilige Schrift schonungslos den ganzen Abgrund seiner Schuld auf. Wenn es nun auch richtig ist, daß man die Vergehungen der Männer Gottes, von denen die heilige Schrift erzählt, nicht beschönigen soll, so muß man doch hier aus naheliegenden Gründen manches verdecken. Es genügt ja auch, wenn die Kinder klar erkennen, daß sich David gegen Gottes Gebote schwer versündigt hat, (sollte dabei auch der eigentliche Grund und die Triebfeder zu dieser Versündigung verhüllt bleiben), wenn sie ferner sehen, daß Gott der Herr in seiner Heiligkeit und Gerechtigkeit das Böse nicht ungestraft läßt, wann und wo es auch hervortreten sollte, daß aber andererseits der wirklich Reuige und Bußfertige auch wieder Barmherzigkeit und Vergebung erlangt, so daß er sich wieder zu Gott nahen darf, wie das Kind zu seinem Vater, wenn es die Strafe für sein Vergehen erlitten hat. Tritt alles dies, wie gesagt, klar hervor, und zeigt sich dabei noch, daß auf sittlichem Gebiete ganz besonders die Mahnung gilt: Widerstehe den Anfängen! so dürfte doch gewiß die sittlich religiöse Erkenntnis und Bildung unserer Schüler durch diese Geschichte nicht unwesentlich gefördert werden.

Ziel. Wir wollen betrachten, wie König David in eine schwere Sünde fiel und wie er zur Buße geführt wurde.

I. Vorbereitung. Gebt noch einmal kurz an, was uns aus den ersten Jahren der Regierung Davids bekannt ist. In welcher Bedrängnis befand sich das Volk Israel, als David König wurde? Als David die Regierung antrat, hatte das Volk Israel viele Feinde. Welches waren seine Feinde? Seine Feinde waren besonders die Moabiter und Edomiter, die Philister und Assyrer. (Karte!) Sie hatten wohl nichts Geringeres im Sinn, als die völlige Ausrottung des

israelitischen Volkes. Ihre Kriegführung bestand in räuberischen Einfällen in das Land. Welche Pflicht hatte König David im Blick auf diese Not seines Volkes? Er hatte die Pflicht, das Land und Volk zu schützen. Auf welche Weise hat er für den Landesschutz gesorgt? Er ist mit seinen Kriegern gegen die Feinde gezogen. So hat er treulich das Seine gethan, um dem Lande und Volke zu helfen. Er hat aber auch an der rechten Stelle Hülfe gesucht. Welche Überzeugung hatte er ja nach Ps. 33, 16—18 von der Macht eines Königs? Einem Könige hilft nicht seine große Macht u. s. w. In dieser Überzeugung sang er auch in jener Zeit die herrlichen Worte Ps. 44, 7—9: „Ich verlasse mich nicht auf meinen Bogen. Mein Schwert kann mir nicht helfen, sondern du, Herr, hilfst uns von unsern Feinden und machst zu schanden, die uns hassen." Und in diesem Gottvertrauen betete er: „Schaffe du uns Beistand in der Not, denn Menschenhilfe ist kein nütze." — Sein Vertrauen wurde auch nicht zu schanden. Was berichtet die heil. Schrift über Davids Kriegserfolge? „David schlug alle seine Feinde, denn der Herr half ihm, wo er hinzog." Als dann der Friede hergestellt war, sorgte der König in kräftiger Weise für den Rechtsschutz. Was berichtet die heil. Schrift darüber? David schaffte Recht und Gerechtigkeit allem Volk. Was erzählt die heil. Schrift von dem Glück seiner Unterthanen? Jeder seiner Unterthanen konnte ruhig und sicher unter seinem Weinstock und seinem Feigenbaum wohnen. Diese glückliche Friedenszeit wurde jedoch plötzlich durch einen neuen Krieg unterbrochen, den das Volk Israel für seine Ehre unternehmen mußte. Während dieses Krieges geschah das, was in unserer Geschichte erzählt wird. Zusammenfassen!

II. Darbietung des Neuen.

Östlich vom Lande Kanaan wohnte das Volk der Ammoniter. (Karte!) Ihre Hauptstadt hieß Rabba. Schon der erste israelitische König hatte gegen dieses Volk ziehen müssen. Weshalb? König Nahas hatte die Stadt Jabes in Gilead belagert und schreckliche Drohungen gegen die Bürger dieser Stadt ausgestoßen. König Saul war der bedrohten Stadt zu Hilfe gekommen. Seit dieser Zeit haßte Nahas den König Saul. Als David nun vor Saul fliehen mußte, ist er wahrscheinlich auch in das Land der Ammoniter gekommen, und König Nahas hat ihm Wohlthaten erwiesen, weil er ihn für einen Feind Sauls hielt. David bewahrte dem König ein dankbares Herz. Als nun David selbst König geworden war und der Herr ihm Ruhe gegeben hatte vor allen seinen Feinden, erhielt er plötzlich die Nachricht, daß Nahas gestorben sei. Da sprach David: „Ich will Barmherzigkeit thun an Hanon, dem Sohne Nahas, wie sein Vater an mir Barmherzigkeit gethan hat." Er schickte Gesandte zu Hanon, um ihm sein Beileid auszudrücken und ihn zu trösten. Aus welcher Gesinnung Davids entsprang die Entsendung der Boten? Dankbarkeit.[1]) In was für ein Verhältnis wünschte er gewiß auch zu dem neuen König zu treten? In ein freundliches Verhältnis. Wie hätte der König Hanon wohl die Gesandten aufnehmen müssen? Freundlich, ehrenvoll. Er wollte das auch thun. Aber seine Diener und Ratgeber verleumdeten David. Sie beschuldigten ihn der Arglist und sprachen zu ihrem König: „Meinest du, daß David deinen Vater damit ehren will, daß er Tröster zu dir gesandt hat? Meinest du nicht, daß er darum

[1]) Selbstverständlich antworten die Kinder stets in vollständigen Sätzen. Der Kürze wegen sind die Antworten oft nur angedeutet worden.

seine Knechte gesandt hat, um das Land und die Stadt zu erkunden?" Auf ihren Rat schmähte Hanon die Boten Davids und sandte sie mit Schimpf und Schande bedeckt wieder in ihr Land. So vergalt er die Dankbarkeit und Teilnahme Davids. — Wie würde es unser Kaiser wohl aufnehmen, wenn seine Gesandten irgendwo geschmäht würden? Er würde sehr erzürnt sein. Wie würde das deutsche Volk eine Schmähung seiner Gesandten wohl ansehen? Als eine Schmähung des Kaisers und des ganzen Volkes. Wie würde es sich verhalten, wenn der Kaiser Genugthuung für die Schmach fordern würde? Es würde ihm beistimmen und sagen: „Das ist recht." Und wenn es darüber zum Kriege kommen sollte? Jeder würde gern mitziehen und für die Ehre seines Volkes kämpfen. Auch König David konnte jenen Schimpf nicht dulden. Was wird er gethan haben? Wie wird sich sein Volk verhalten haben? Ja, sein Volk stand treu zu ihm. Alle griffen zu den Waffen, um für die Ehre ihres Königs und des Landes zu kämpfen. — Wir wollen diesem Abschnitt eine Überschrift geben. Wovon haben wir jetzt gehört? Von der Ursache des Krieges gegen die Ammoniter. Zusammenfassen.

b) David sandte seinen Feldhauptmann Joab mit einem Heere gegen die Ammoniter. Er schlug sie, nahm ihr Land ein und drängte sie in ihre Hauptstadt Rabba zurück, die er belagerte. David selbst war nicht mit in den Krieg gezogen, sondern in Jerusalem geblieben. Entsprach es seiner Gewohnheit, ruhig zu Hause zu bleiben, wenn seine Krieger ins Feld ziehen mußten? Wie hatte er sich in früheren Kriegen verhalten? Er hatte sich an die Spitze des Heeres gestellt und die Seinen geführt. Was mag ihn bewogen haben, jetzt gegen diese Gewohnheit zu handeln? Verschiedene Antworten. Richtig wird sein: Er war gewiß des Umherziehens und Kämpfens müde. Wie war ja sein Leben gewesen, bevor er König wurde? Unruhig. Wodurch hatte er sich den Nachstellungen Sauls entziehen müssen? Durch die Flucht. Woran hat es ihm auf der Flucht gewiß oft gefehlt? An Obdach, Speise und Trank. Als er dann König geworden war, hatte er viele Kriegszüge unternehmen müssen. Welche Entbehrungen hatte er auf diesen Zügen gewiß auch ertragen müssen? Was für Tage waren dann allerdings für ihn und sein Volk gekommen: Tage der Ruhe und des Friedens. Sie waren ihm lieb geworden. Wozu konnte er sich daher auch nicht entschließen? Wieder ins Feld zu ziehen. — Er wollte der Ruhe pflegen. Aber diese Tage der Ruhe und Unthätigkeit gereichten ihm zum Verderben. Er vergaß es, über sich selbst zu wachen, und so fiel er in eine schwere Sünde. — Eines Abends befand er sich auf dem flachen Dache seines Hauses. Von hier aus konnte er einen großen Teil der Stadt überschauen. Da erblickte er ein Weib, das ihm durch seine schöne Gestalt auffiel. Das Weib kam ihm bekannt vor, und als er sich nach ihm erkundigte, hörte er, daß es das Weib eines seiner Knechte, Namens Uria, war. Dieser war auf den Ruf des Königs mit den übrigen Kriegern Davids in den Kampf gezogen und lag nun mit dem Heere vor Rabba. Wie wird gewiß auch ihm beim Ausbruch des Krieges der Abschied von Weib und Kind geworden sein? Schwer. Weshalb war er aber doch gern mitgezogen? Weil er die Ehre des Königs und des Landes verteidigen wollte. Auch er vertraute gewiß, wie alle, auf die Güte und Gerechtigkeit und auf den starken Schutz des Königs für die Seinen. Wie dachte er wohl darüber? „Wenn ich auch fern bin, die Meinen stehen unter dem Schutz Gottes und unseres mächtigen Königs." Welche freundlichen Gedanken und Bilder hatte er wohl,

wenn er an die spätere Heimkehr dachte? „Wie schön wird es sein, wenn wir als Sieger heimkehren, und mein Weib und meine Kinder empfangen mich an der Schwelle meines Hauses und führen mich hinein, und mein Weib zeigt mir mit Stolz, wie gut sie das Hauswesen in Ordnung gehalten hat! Wie wohl wird mir dann die Ruhe nach den Anstrengungen des Krieges thun!" — Aber gerade der König, auf den er sein Vertrauen setzte und unter dessen Schutz er sein Haus und seine Familie stellte, zerstörte sein Familienglück. Der König fand Gefallen an dem Weib seines treuen Knechtes und dachte: „Wenn sie mein Weib wäre, so würde mein Glück noch größer werden. Sie würde eine rechte Königin sein, eine Zierde für meinen Thron; sie würde mir mein Haus angenehm machen und aufs beste für alles sorgen." Gegen welches Gebot sündigte David mit solchen Gedanken schon? Laß dich nicht gelüsten deines Nächsten Weibes. Christus sagt in der Bergpredigt: „Wer ein Weib (das Weib eines anderen) ansiehet, ihrer zu begehren, der hat schon mit ihr die Ehe gebrochen in seinem Herzen." Welche Sünde beging also David schon in Gedanken? Die Sünde des Ehebruchs. — Ja, mit der erwachenden bösen Lust in Davids Herzen begann schon die Zerstörung des Familienglücks des Uria. Welche Mahnung richtete doch Gott der Herr an Kain, als Neid und Haß gegen seinen Bruder sein Herz erfüllte? „Laß du der Sünde nicht ihren Willen, sondern herrsche über sie." Und in einem anderen Worte mahnt die heil. Schrift: „Laß dich nicht das Böse überwinden, sondern überwinde das Böse mit Gutem." Der Ausdruck „überwinden" deutet an, daß hier etwas verlangt wird, was nicht leicht ist. Was muß dem Überwinden eines Feindes stets voraufgehen? Ein Kampf mit demselben. Was muß auch geschehen, wenn man die böse Lust überwinden will? Gegen dieselbe kämpfen. Was hätte auch David thun müssen? Er hätte das Böse bekämpfen müssen. Wie konnte er das? In der Bergpredigt giebt der Herr Jesus ein Mittel an. Er sagt: „Ärgert dich dein rechtes Auge, so reiß es aus und wirf es von dir." Dieses Wort soll bedeuten: Wenn dein Auge etwas sieht, das deine Begierde reizen und dich zum Bösen verlocken kann, so wende dich mit Ernst davon ab. Was hätte danach auch David thun müssen? Er hätte seine Blicke von dem Weibe wegwenden müssen. Wodurch kann man nach dem vorhin gehörten Wort auch das Böse überwinden? Durch das Gute. Gemeint sind gute Gedanken, gute Worte, gute Werke. Welche gute Gedanken hätten David ein Mittel zur Bekämpfung der bösen Lust sein können? Der Gedanke an die Gebote Gottes. Der Gedanke an Gottes Allgegenwart und Allwissenheit. Was hätte er in Bezug auf seinen Knecht Uria denken müssen? „Uria ist mein treuer Knecht; er hat um meinetwillen sein Haus und sein Weib verlassen, er wagt sein Leben in meinem Dienst. Mit Freude und Stolz soll er einst in sein Haus zurückkehren können; der Friede und das Glück seiner Familie soll durch mich nicht zerstört werden." Durch welche guten Werke hätte der König das Böse bekämpfen können? Durch ernste Regierungsarbeiten für sein Volk. Ja, hätte David auf diese Weise die böse Begierde bekämpft, so hätte er wohl bald Urias Weib ruhiger sehen können, und es wäre ihm immer leichter geworden, die Sünde ganz zu überwinden. „Nur heut, nur heut laß dich nicht fangen, so bist du hundertmal entgangen." — Aber David kämpfte nicht gegen die Sünde, sondern ließ ihr ihren Willen. So führte ihn die böse Lust zur bösen That. „Er ließ Urias Weib heimlich in seinen Palast holen und lebte mit ihr zusammen," als ob sie sein Weib wäre.

Welche Sünde beging er also auch durch die That? Gegen welches göttliche Gebot sündigte er? — Welche Überschrift können wir diesem Abschnitt unserer Geschichte geben? Davids Ehebruch. (Zusammenfassen!)

c) Eine Sünde aber führt zur anderen. Das spricht einer unserer größten Dichter mit den Worten aus: „Das ist der Fluch der bösen That, daß sie fortzeugend Böses muß gebären." Die Wahrheit dieses Wortes zeigt auch Davids Geschichte. Der Ehebruch führte ihn zum Morde. Was mußte er wohl bei Urias Heimkehr aus dem Kriege befürchten? Daß sein Vergehen entdeckt werde. Er entwarf daher einen Plan, Uria zu beseitigen, ohne daß ihn jemand deshalb beschuldigen konnte. Er schrieb einen Brief an seinen Feldhauptmann Joab. In diesem Briefe befahl er ihm: „Stelle Uria an einen Ort vor der Stadt, wo es gefährlich ist und wo der Kampf gewöhnlich am heißesten tobt. Wenn dann die streitbaren Bürger aus der Stadt hervorbrechen, so wendet euch und eilet dem Uria nicht zu Hilfe, damit er erschlagen werde." Wie müssen sich doch Soldaten und Waffengefährten stets gegeneinander verhalten? Sie müssen einander treu sein; einer muß dem anderen helfen. Wann ist das aber ganz besonders nötig? Im Kriege. Worauf vertraute gewiß auch Uria in allen Kämpfen? Auf die treue Hilfe seiner Kameraden. Zu welcher niedrigen Handlungsweise gegen seinen Kriegsgefährten verleitete aber David durch seinen Brief den Joab? Zur Treulosigkeit. Kaum ist es zu denken, wie David einen solchen Brief schreiben konnte. Er hatte doch sonst ein zartes Gewissen, das ihn warnte, wenn er etwas Unrechtes thun wollte. Bei welcher Gelegenheit hatte z. B. dieser innere Warner seine Stimme erhoben? Bei dem Zusammentreffen Davids mit Saul in der Höhle. — Als David und Abisai Saul und seine Männer im Lager schlafend fanden. Wozu hätte David da wohl Gelegenheit gehabt? Seinen Feind zu töten. Wie verhielt er sich aber seinem inneren Warner gegenüber? Er hörte auf die Stimme des Gewissens und beachtete die Warnung. Und nun? Muß ihm nicht die Hand beim Schreiben gezittert haben? Müssen ihm nicht während des Schreibens allerlei warnende Gedanken gekommen sein? Welche wohl? — „Was willst du thun? Wie darfst du so treulos an deinem Knecht handeln? Wie kannst du ein solch großes Übel thun und wider Gott sündigen? Hat er nicht befohlen: Du sollst nicht töten! Und du, der du dazu bestellt bist, ein Wächter von Recht und Gerechtigkeit zu sein, du willst andere zur Treulosigkeit verführen und zum Mörder eines Unschuldigen werden, der dir mit vollem Vertrauen dient?" Doch jetzt achtete David nicht auf die Stimme des Gewissens. Sein Verlangen nach dem ungestörten Besitz des Weibes seines Knechtes, seine Leidenschaft war so groß geworden, daß er nicht hören wollte. Der Brief wurde abgeschickt; ja Uria selbst, den Joab mit einer Botschaft an David gesandt hatte, mußte der Überbringer desselben sein. Nun vergingen mehrere Tage. In welcher Gemütsverfassung wird sie der König wohl verlebt haben? Konnte er ruhig sein? Nein. Er hatte keine Ruhe in seinem Palast und keine Lust zur Arbeit. Er schwankte zwischen Furcht und Hoffnung hin und her. Woher kam die Furcht? Sein Gewissen ließ ihm keine Ruhe. — Von wem mußte er dabei beständig Nachricht erwarten? Von Joab. Welche Fragen mußten ihn wohl in Bezug auf diesen beschäftigen? Wie würde er wohl seinen Brief aufnehmen? Würde er wohl seinen Befehl erfüllen? so mußte der König denken. Konnte denn Joab auch etwas anderes thun? Gewiß. Was denn? Was hätte er etwa David antworten müssen, wenn er das Beste seines

Königs und seines Volkes im Auge gehabt hätte? „Ich kann diesen Befehl nicht ausführen, denn er geht gegen Gottes Gebot." — „Ich will dir gehorchen in allem, was recht und gut ist, aber dies verlange nicht von mir." — „Wenn ich, o König, nach deinem Willen thue, so wird Gott uns strafen, und über dich und dein Volk wird großes Unglück kommen." — So hätte er als ein wirklich treuer Diener seines Herrn handeln müssen. Aber er dachte nur an sich und an seine Stellung. Welche Folgen befürchtete er wohl für sich, wenn er den Wunsch des Königs nicht erfüllte? Er befürchtete, der König werde ihn absetzen. Was hoffte er dagegen zu erhalten, wenn er nach dem Willen Davids that? Lohn und Ehre. Wozu hat er sich durch die Aussicht auf Lohn und Ehre verleiten lassen? Er hat sich verleiten lassen, alles genau auszuführen, wie es David in seinem Briefe befohlen hatte. So wurde er der Mitschuldige Davids. — Nun könnt ihr denken, was mit Uria geschah. Erzählt! „Uria wurde an den Ort geschickt, wo die Feinde die Stadt am hartnäckigsten verteidigten und wo daher der Kampf am heftigsten tobte." Wie sah Uria das gewiß an, daß ihm eine so wichtige Stelle zur Bewachung und Verteidigung angewiesen wurde? Er sah es als eine Auszeichnung an. Wie wird er sich daher verhalten haben? — Ja, er wollte sich dieses Vertrauens, wie er meinte, würdig zeigen. — „Als nun die Ammoniter einen Ausfall machten, drang er in seinem Eifer und Mut zu weit vor. Da ließ Joab plötzlich den Befehl zum Rückzug geben, und so sah sich Uria verlassen und mit wenigen Kameraden unerwartet allein den Feinden gegenüber. Kämpfend fiel er." Welche Botschaft sandte nun Joab dem König? Uria ist tot. — Da glaubte David alles beseitigt zu haben, was seinen Wünschen hinderlich war. Er machte nun die hinterlassene Witwe Urias öffentlich zu seiner Gemahlin. Ob er aber wirklich so glücklich wurde, wie er es gehofft hatte? Ob nicht in stillen Stunden das Bild des Erschlagenen vor seiner Seele stand und das Gewissen ihm strafend zurief: „Du bist ein Mörder und ein Ehebrecher?" — Gebt diesem Abschnitt eine Überschrift! David wird ein Mörder. — (Urias Tod.) Zusammenfassen!

d) Niemand erfuhr etwas von Davids That. Ja, die Menschen, die nur auf das sehen, was vor Augen ist, rühmten den König vielleicht noch. Sie sagten wohl: „Wir haben doch einen edlen, gütigen König! Wie treu sorgt er für die Witwe seines Knechtes Uria! Wie ehrt er doch damit den im Streit Gefallenen!" Aber Gott dem Herrn, der ins Verborgene sieht, gefiel Davids That übel. Er ist ein heiliger und gerechter Gott, der das Böse nicht ungestraft läßt. Der Herr sandte den Propheten Nathan zu David und ließ ihm durch diesen sein Unrecht vorhalten. Der Prophet war schon oft bei dem König gewesen, und dieser ehrte ihn als Boten des Höchsten. Freudig pflegte ihm David entgegen zu gehen, um ihn zu begrüßen. Konnte er auch jetzt dem Boten Gottes mit offenem und heiterem Blick gegenübertreten? Was für ein Gefühl mochte ihn vielmehr ergreifen, als ihm die Ankunft des Propheten gemeldet wurde? Ein Gefühl der Scham (oder auch der Angst, des Schreckens). Wessen Stimme mochte er in diesem Augenblick wieder in seinem Inneren spüren? Die Stimme des Gewissens. Ruhig und ernst trat der Prophet bei David ein. Mit ernstem Blick und Ton sprach er: „Ich habe dir, o König, etwas zu sagen." Betroffen antwortete der König: „Rede nur, ich höre." Da sprach der Prophet: „Ein schweres Unrecht ist in deinem Reiche geschehen. Siehe, es waren zwei Männer in einer Stadt, einer reich, der andere arm. Der Reiche hatte sehr viele Schafe

und Rinder. Der Arme aber hatte nichts, denn ein einziges, kleines Schäflein, das er gekauft hatte. Er zog es auf, daß es groß ward bei ihm und bei seinen Kindern zugleich. Es wurde so vertraut bei ihm, daß es von seinem Bissen aß und aus seinem Becher trank und in seinem Schoße schlief. Da aber dem reichen Manne ein Gast kam, schonte er zu nehmen von seinen Schafen und Rindern, daß er dem Gast etwas zurichtete. Er nahm das Schaf des armen Mannes und richtete es zu dem Manne, der zu ihm gekommen war." Diese Erzählung war ein Gleichnis. Durch dasselbe wollte der Prophet dem David seine Schuld recht zum Bewußtsein bringen und ihm eindringlich sagen: „Wie der reiche Mann, der doch alles genug hatte, dem Armen ein liebes und kostbares Gut raubte, so hast du, dem es an nichts mangelt, Uria das liebste und beste entwendet, das er hatte, — sein Weib." In der Gestalt des Reichen sollte David sich selbst erkennen. Das geschah aber nicht sofort. Der König nahm vielmehr die Erzählung des Propheten wörtlich. Ja, er atmete vielleicht erleichtert auf, weil er die geheime Furcht gehabt hatte, Nathan werde ihn zur Rede stellen. Als der Prophet seine Erzählung beendet hatte, sprang der König erregt auf und rief: „Wie ist das möglich? Das ist in meinem Reiche vorgekommen, wo doch jeder weiß, daß ich das Recht schütze und die Ungerechtigkeit strafe? Fürwahr, der Mann, der das gethan hat, ist ein Kind des Todes. Dazu soll er das Schaf vierfältig bezahlen." Aber der Prophet sah ihn ernst an und sprach langsam und nachdrücklich: „Du bist der Mann!" Wie mußte dieses Wort erschütternd auf den König wirken! Wie muß er erschrocken sein! Gewiß wich er unwillkürlich vor Nathan zurück und wußte zuerst kein Wort hervorzubringen. Aber der Bote Gottes hielt ihm schonungslos seine Sünde vor und wiederholte: „Ja, du bist der Mann, über den du soeben das Urteil gesprochen hast. Urias Weib hast du dir zum Weibe genommen, ihn aber hast du getötet mit dem Schwert der Kinder Ammon. Dafür wird dich der Herr strafen. Du hast die That heimlich begangen und dachtest, niemand werde etwas davon erfahren. Gott aber wird dich öffentlich vor dem ganzen Israel strafen. Du hast freventlich das Familienglück deines Nächsten zerstört, darum will der Herr Unglück über dich erwecken aus deinem eignen Hause. Überschrift! Die Verkündigung der Strafe. Zusammenfassen!

e) Als der Prophet dem König so seine Sünde vorhielt, wußte dieser anfangs nichts zu erwidern. Er wagte es nicht, sein Haupt zu erheben. Die Größe seiner Schuld fiel ihm aufs Herz, riesengroß stand sie vor ihm, und er hätte wohl vor Scham und Reue vergehen mögen. Und als er endlich Worte fand, da brachte er nur das Bekenntnis über die Lippen: „Ja, ich habe gesündigt wider den Herrn." Es waren nur wenige Worte, aber der Prophet merkte aus Davids ganzem Verhalten, daß er wirklich die Größe seiner Schuld erkannte und daß er aufrichtig Reue und Leid um seine Sünde trug. Was wird aber in der heil. Schrift dem Menschen zugesichert, der reuevoll seine Missethat bekennt? Es wird ihm Vergebung zugesichert. Einem solchen Menschen will Gott gnädig und barmherzig sein und ihm helfen, den Weg zur Besserung zu finden und auf demselben zu bleiben. Als daher Nathan die tiefe Reue Davids sah, konnte er im Namen Gottes zu ihm sprechen: „Weil du deine Sünde erkennst und bereust, so will der Herr sie von dir nehmen und sie nicht mehr ansehen. Du sollst wieder dein Haupt erheben und dich Gott nahen dürfen." — Freilich war damit nicht gesagt, daß nun den König keine Strafe treffen sollte. Nein,

die Strafe war ihm nicht erlassen. Der Prophet mußte ihm vielmehr sagen: „Du hast durch deine Sünde den Feinden des Herrn Veranlassung gegeben, den Herrn zu lästern und zu sagen: „Seht, so macht es der fromme König David, der doch ein treuer Knecht Gottes sein wollte. Wenn er so etwas thun darf, sollten wir uns dann fürchten und scheuen, Gottes Gebote zu übertreten?" Der Herr muß dir eine schwere Strafe auferlegen. Dein Sohn wird sterben, und du wirst auch sonst mancherlei Unglück in deiner Familie haben. Aber du sollst in deinem Leid nicht erliegen und verzweifeln müssen, du sollst dich Gott nahen und zu ihm beten dürfen, und er wird dir Trost geben. Wie ein Vater seinem Kinde vergiebt, wenn es die Strafe für sein Vergehen erhalten hat, so will dir Gott auch vergeben." — Und Nathan ging heim. — David aber lag allein in seinem Zimmer, verhüllte sein Angesicht und betete:

Gott, sei mir gnädig nach deiner Güte,
Und tilge meine Sünde nach deiner großen Barmherzigkeit.
Wasche mich wohl von meiner Missethat,
Und reinige mich von meiner Sünde.
Denn ich erkenne meine Missethat,
Und meine Sünde ist immer vor mir.
Schaffe in mir, Gott, ein reines Herz,
Und gieb mir einen neuen, gewissen Geist.
Verwirf mich nicht von deinem Angesicht,
Und nimm deinen heiligen Geist nicht von mir.
Tröste mich wieder mit deiner Hülfe,
Und der freudige Geist enthalte mich,
Errette mich von den Blutschulden,
Gott, der du mein Gott und Heiland bist,
Daß meine Zunge deine Gerechtigkeit rühme. (Ps. 51.)

Überschrift! Davids Reue. — Davids Verhalten, als ihm seine Sünde vorgehalten wurde. — Zusammenfassen.

f) Was der Prophet Nathan im Auftrage des Herrn dem Könige verkündigt hatte, das traf ein. Wie David das Familienglück seines Knechtes zerstört hatte, so wurde auch sein Familienglück getrübt und gestört. Ein Jahr etwa ging dahin. Da wurde der Sohn Davids krank. Nun mußte dem König aufs neue seine Schuld schwer aufs Herz fallen. Was mußte er denken? „Das ist die Strafe für meine Sünde." Es trieb ihn in die Einsamkeit. Er ging in ein besonderes Zimmer seines Palastes und aß nicht und trank nicht, sondern lag über Nacht auf der Erde und rang im Gebet mit Gott. Welches Bußgebet ist gewiß wieder über seine Lippen gekommen? „Gott, sei mir gnädig nach deiner Güte —." Da gingen die Ältesten seines Hauses zu ihm hinein und wollten ihn aufrichten von der Erde; er wollte aber nicht und aß auch nicht mit ihnen. Was erkennen wir aus seinem Verhalten? Seinen tiefen Schmerz und seine tiefe Reue. — Am siebenten Tage aber starb das Kind. Und die Knechte Davids fürchteten sich, ihm anzusagen, daß das Kind tot sei; denn sie gedachten: „Siehe, da das Kind noch lebendig war, redeten wir mit ihm, und er gehorchte unserer Stimme nicht, — wie vielmehr wird es ihm wehe thun, so wir sagen: das Kind ist tot." Als aber David sah, daß seine Knechte traurig waren und leise redeten, sprach er zu ihnen: „Ist das Kind tot?" Sie sprachen: „Ja." — Da stand David auf von der Erde und wusch sich, und salbete sich, und that andere Kleider an, und ging in das Haus des Herrn und betete an. Er hatte sich zur Ergebung in Gottes Willen durchgerungen. Das Leid, das über ihn und

sein Haus gekommen war, betrachtete er als eine gerechte Strafe für seine Schuld. Nun hatte er selbst erfahren, was es heißt, jemanden verlieren, den man lieb gehabt hat. Er mußte sich sagen: „Das habe ich an Uria verschuldet, da ich den Frieden und das Glück seines Hauses zerstörte.“ — Noch oft ist David recht an seine Schuld erinnert worden. Das geschah besonders, als einer seiner Söhne, Absalom, einen seiner Brüder erschlug. Nun mußte Absalom, an dem der König mit inniger Liebe hing, mehrere Jahre in der Verbannung leben. Endlich rief ihn der König an seinen Hof zurück und nahm ihn wieder als seinen Sohn an. Wie vergalt aber Absalom diese Liebe? Mit Undank. Wonach trachtete er selbst? Nach der Krone. Wie suchte er seinen Vater bei dem Volke verächtlich zu machen? Er redete schlechtes von ihm und verleumdete ihn. — Endlich empörte er sich offen gegen den König. Welches Strafwort des Propheten mußte nun David wieder in den Sinn kommen? „Ich will Unglück erwecken aus deinem eigenen Hause.“ Ja, David hatte das Bewußtsein, daß jetzt die Zuchtrute Gottes um seiner Missethat willen über ihm schwebe. Er unterwarf sich dem gerechten Gericht und demütigte sich unter die gewaltige Hand Gottes. In dem Bewußtsein seiner Schuld ertrug er auch alle frechen Beschuldigungen und Verleumdungen Simeis; er sah auch in ihm ein Werkzeug Gottes zu seiner Züchtigung. — Seine Reue war ernst und anhaltend; ja, er hätte selbst gern den Tod als Strafe für seine Vergehungen erlitten. Wie klagte ja doch David um den verlorenen Sohn? „Wollte Gott, ich müßte für dich sterben!“ — Weil Davids Reue aufrichtig war, darum war Gott ihm auch wieder gnädig. Er nahm das Leid von ihm und ließ ihn aufs neue Freude erleben. An welchem Sohne ließ Gott der Herr ihn besonders Freude erleben? An Salomo. Nun konnte David den Herrn loben, und sprechen:

Lobe den Herrn, meine Seele,
Und was in mir ist, seinen heiligen Namen!
Lobe den Herrn, meine Seele,
Und vergiß nicht, was er dir Gutes gethan hat!
Der dir alle deine Sünden vergiebt,
Und heilet alle deine Gebrechen!
Der dein Leben vom Verderben erlöset;
Der dich krönet mit Gnade und Barmherzigkeit.
Barmherzig und gnädig ist der Herr,
Geduldig und von großer Güte.
Er handelt nicht mit uns nach unsern Sünden
Und vergilt uns nicht nach unserer Missethat.
Wie sich ein Vater über Kinder erbarmet,
So erbarmet sich der Herr über die, so ihn fürchten.

Gebt diesem Abschnitte eine Überschrift! Die Strafe und Gottes Gnade. — Zusammenfassen!

Auf die Darbietung der Geschichte folgt die Wiederholung und Einprägung durch Lesen und Erzählen nach zusammenfassenden Fragen. (Dörpfelds Enchiridion!)

1. Welches war die Ursache zum Kriege mit den Ammonitern?
2. Wie entzog sich der König David bei diesem Kriege den Mühen und Gefahren?
3. In welche Sünde fiel er infolge seiner Unthätigkeit?
4. Welche andere Sünde folgte aus dieser ersten?
5. Wie verleitete David den Feldhauptmann Joab zur Untreue gegen seinen Kriegsgefährten? Oder: Wie zog David seinen Feldhauptmann Joab in seine Schuld mit hinein?

6. Wie verfuhr Nathan, um David zur Erkenntnis seiner Sünde zu bringen?
7. Wie verhielt sich David, als er zur Erkenntnis seiner Sünde gekommen war?
8. Welches Strafurteil verkündigte Nathan dem König im Namen Gottes?
9. Welche tröstliche Versicherung wurde aber zugleich dem Reuigen gegeben?
10. Wie erfüllten sich die angekündigten Strafgerichte über Davids Haus?
11. Wie war Davids Verhalten bei diesen ernsten Strafgerichten?
12. Wie hat der Herr sich seiner wieder erbarmt?

III. Herausstellung des Begrifflichen.

a) Zur Vergleichung kann die Geschichte von Sauls Ungehorsam und Verwerfung herangezogen werden. — Wir wollen jetzt noch einmal kurz das Verhalten des ersten israelitischen Königs nach begangener Sünde betrachten und sein Verhalten mit dem Davids vergleichen. — Wie hieß der erste israelitische König? Welches Gericht sollte Saul an Amalek vollziehen? Worin bestand dabei seine Sünde? Er erfüllte den Befehl Gottes nur teilweise und wurde ungehorsam. Welches war die eigentliche Quelle (Grund) seines Ungehorsams? Habsucht und Ehrgeiz. Wie erhielt Samuel Kenntnis von Sauls Ungehorsam? Wessen rühmte sich Saul, als er mit Samuel zusammentraf? Ich habe des Herrn Wort erfüllt. Er rühmte sich seines Gehorsams. — Welcher neuen Sünde machte er sich damit schuldig? Der Unwahrheit. Er sprach gegen seine eigene Überzeugung; er wollte es Samuel nur einreden, er sei dem Herrn gehorsam gewesen. Mit welcher Frage suchte Samuel sein schlummerndes Gewissen zu wecken? Mit der Frage: „Was ist denn das für ein Blöken der Schafe und Brüllen der Rinder, das ich höre?" Wodurch machte sich Saul noch weiter der Unwahrheit und Heuchelei schuldig? Er sprach: „Von den Amalekitern sind sie gebracht worden; denn das Volk verschonte der besten Schafe und Rinder zum Opfer des Herrn deines Gottes." — Auf wen suchte er also nun die Schuld zu schieben? — Welchen Anschein gab er sich? Er gab sich den Anschein, als habe er den Willen des Volkes erfüllen müssen. Durch welchen Hinweis suchte er dabei die Übertretung zu beschönigen? Durch den Hinweis auf das Opfer. Durch welche Antwort riß Samuel alle Hüllen, mit denen Saul seine Sünden zu decken suchte, nieder? Durch die Antwort: „Gehorsam ist besser, denn Opfer u. s. w." Welches Bekenntnis kam nun allerdings, durch die Not getrieben, aus Sauls Munde? „Ich habe gesündigt, daß ich des Herrn Befehl übergangen habe." — Welche Bitte fügte er seinem Bekenntnis sogleich hinzu? „Aber nun ehre mich auch vor dem Volke und kehre mit mir um, daß ich dem Herrn opfere." Woran war ihm also augenscheinlich sehr viel gelegen? Daran, daß ihn Samuel vor dem Volke ehrte. (An der Ehre des Volkes). Welche üblen Folgen mußte er befürchten, wenn sich Samuel von ihm abwandte? Er mußte befürchten, daß sich das Volk auch von ihm abwenden werde. Welches Gefühl hatte ihn also wohl zu dem Bekenntnis getrieben? Das Gefühl der Sorge, der Furcht vor Menschen. — Ja, sein Bekenntnis war nicht aus einem zerschlagenen Herzen gekommen. Es war nichts anderes, als wenn Saul gesagt hätte: „Ich habe ja nicht ganz recht gehandelt; aber nun sei auch wieder gut und laß die Sache damit abgethan sein." Wovon ist bei ihm nichts zu spüren? Von wahrer Reue und Buße. An wen wandte er sich auch nicht mit der Bitte um Vergebung? An Gott den Herrn. Er betete nicht wie David: „Gott, sei mir gnädig nach deiner Güte." Er trug im Grunde nicht Leid darum, daß er durch seine Habgier und seine Ehrsucht zum Ungehorsam verleitet worden war und daß er sich dadurch gegen seinen höchsten Herrn vergangen hatte. Was verursachte ihm nur Sorgen? Die

möglichen Folgen seines Ungehorsams. Darum konnte Gott ihm auch nicht gnädig sein. Welches Urteil mußte Saul hören? Der Herr hat dich verworfen und das Königreich von dir gerissen. Welche Veränderung ging seit dieser Zeit in ihm vor? Der Geist des Herrn wich von Saul, und ein böser Geist machte ihn sehr unruhig. — Von nun an ging es Schritt für Schritt mit ihm abwärts auf der Bahn des Verderbens. Warum konnte Saul keine Gnade und Vergebung finden? Weil er seine Übertretung nicht ernstlich bereute und weil er nicht Buße that. Er war an seinem Unglück selbst schuld. In seinem Herzen leugnete er die Übertretung, darum sehnte er sich auch nicht nach Vergebung. Anschreiben: leugnen, — Übertretung (in Klammern: Missethat), — Vergebung (in Klammern: Barmherzigkeit). Was befürchtete er nur? Samuel und das Volk möchten sich von ihm abwenden. — Die Reue, die nur über die bösen Folgen der Sünde trauert, nennt die heil. Schrift die „Traurigkeit der Welt.“ Anschreiben! — Wie können wir Sauls Traurigkeit nennen? — Wie verhielt sich im Gegensatz zu Saul David, als ihm der Prophet Nathan seine Sünde vorhielt? Er bereuete das begangene Unrecht. Er bekannte seine Sünde. Welcher Psalm giebt Zeugnis von seiner Reue? Ps. 51. Aus was für einem Herzen kam Davids Sündenbekenntnis? Aus einem zerschlagenen Herzen. Wie war seine Reue? Ernst und anhaltend. Wozu führte sie? Zur Buße und Sinnesänderung. Die heil. Schrift nennt eine Reue, die die Sünde selbst beweint und zu rechter Buße führt, die „göttliche Traurigkeit.“ Anschreiben neben „Traurigkeit der Welt.“ Wie können wir Davids Reue nennen? „Göttliche Traurigkeit.“ Sie wurde ihm zum Heil und Segen. Was wurde ihm von Gott geschenkt? Gnade, Vergebung, Barmherzigkeit. — Zur festen Einprägung: Welche Reue nennt die heil. Schrift „Traurigkeit der Welt?“ Wozu kann sie nicht führen? Welche Reue nennt sie „göttliche Traurigkeit?“ Welche segensreiche Wirkung hat sie? Sie führt zur Sinnesänderung. Was wird nach Gottes Verheißung dem wirklich Reuigen zu teil?

b) Die Wahrheit, die wir gefunden haben, spricht die heil. Schrift mehrfach aus. Wir wollen uns zwei solcher Aussprüche merken. Das eine Wort steht in den Sprüchen Salomonis und zwar Kap. 28, 13. Es lautet: „Wer seine Missethat leugnet, dem wird es nicht gelingen; wer sie aber bekennet und läßt, der wird Barmherzigkeit erlangen.“ — Der andere Spruch steht 2. Kor. 7, 10 und lautet: „Die göttliche Traurigkeit wirket zur Seligkeit eine Reue, die niemand gereuet; die Traurigkeit aber der Welt wirket den Tod.“ Einprägen durch Vor- und Nachsprechen.

IV. Anwenden.

Wir wollen uns jetzt noch auf solche Personen der heil. Geschichte besinnen, bei denen die Wahrheit dieser Sprüche besonders hervortritt. Wie lautet der erste Spruch? „Wer seine Missethat leugnet“ u. s. w. Nennt Personen der heil. Schrift, die ihre Missethat leugneten! Welche Leute, die zu Johannes und Jesu Zeit lebten, hielten sich für besser als andere? Die Pharisäer. Wessen glaubten sie nicht zu bedürfen? Der Buße, der Besserung. Als Johannes am Jordan predigte, kamen sie zwar auch zu ihm. Aus welchem Grunde aber kamen sie nicht? Sie kamen nicht, um ihre Sünden zu bekennen und Buße zu thun. Welche ernste Mahnung rief ihnen Johannes in seiner Predigt zu: „Sehet zu, thut rechtschaffene Früchte der Buße!“ — In welchem Gleichnis stellt uns der Herr einen Menschen vor Augen, der glaubte, keiner Übertretung

schuldig zu sein? In dem Gleichnis vom Pharisäer und Zöllner. Wie zeigte der Pharisäer das schon in seiner äußeren Haltung? Er stand hoch aufgerichtet und hob seine Augen auf zum Himmel. Wie rühmte er sich seiner Frömmigkeit? Er sprach: „Gott, ich danke dir" u. s. w. Was konnte ihm nicht zu teil werden? Vergebung, oder Gerechtigkeit vor Gott. Er verlangte allerdings auch nicht danach. — Zu welchen Leuten sind also die Pharisäer zu rechnen? Zu denen, die ihre Missethat leugneten. Was konnte ihnen daher auch nicht gelingen? Gnade vor Gott zu erlangen. In dem genannten Gleichnis schildert der Herr auch das Verhalten eines Menschen, der seine Missethat nicht leugnete. Wer war es? Wie konnte man schon aus dem äußeren Verhalten des Zöllners erkennen, daß er sich seiner Übertretung bewußt war? Er stand von ferne, wollte auch seine Augen nicht aufheben gen Himmel, sondern schlug an seine Brust. Welches Bekenntnis kam über seine Lippen? „Ich bin ein Sünder." Zu welchem demütigen Gebet trieb ihn seine Seelennot? Zu dem Gebet: „Gott, sei mir Sünder gnädig." Was sagte der Herr von der Wirkung seines Gebetes? „Er ging gerechtfertigt hinab in sein Haus." Was wurde ihm also zu teil? Barmherzigkeit, Gerechtigkeit. — In welchem Gleichnis stellt uns der Herr ferner das Bild eines reuigen Sünders vor Augen? In dem Gleichnis vom verlorenen Sohn. Zu welchem Bekenntnis seiner Schuld wurde der Sohn getrieben? „Vater, ich habe gesündigt in den Himmel und vor dir; ich bin hinfort nicht mehr wert, daß ich dein Sohn heiße." Wie setzte ihn der Vater wieder in seine Kindesrechte ein? — Wer ist in dem Vater abgebildet? Gott der Herr. Wie will sich auch Gott der Herr gegen den reuigen Sünder verhalten? Er will ihm gnädig sein. — Noch ein Beispiel aus der Zeit der ersten christlichen Gemeinde von solchen, die ihre Missethat leugneten. Welche beide Personen versündigten sich durch Heuchelei und Lüge? Ananias und Sapphira. Wie verhielten sie sich, als Petrus ihnen ins Gewissen redete? Sie leugneten. Welches Strafgericht ereilte beide? Sie starben eines schnellen, schrecklichen Todes. — Welches Wort offenbart also seine volle Wahrheit? Das Wort: „Wer seine Missethat leugnet u. s. w."

Wie lautet das zweite Wort, das wir angeführt haben? „Die göttliche Traurigkeit wirket zur Seligkeit eine Reue, die niemand gereuet; die Traurigkeit aber der Welt wirket den Tod." — Nennt einen Jünger, der sich schwer gegen den Herrn verging! Judas. Welche Sünde beging er? Er verriet den Herrn. Welche Leidenschaft (Sucht) trieb ihn zum Verrat? Die Habsucht. Was hatte er wohl in Bezug auf Jesu Verhalten seinen Feinden gegenüber gedacht und gehofft? Er hatte wohl gedacht, Jesus werde sich auch jetzt seinen Feinden entziehen. Was that er, als er die schrecklichen Folgen seines Verrates sah? Er warf die Silberlinge in den Tempel und nahm sich selbst das Leben. So endete er in Verzweiflung. Sein Herz hatte keine wahre Reue gefühlt. Was hatte er nur betrauert? Die Folgen seiner That. Was bewirkte die weltliche Traurigkeit bei ihm? Den Tod. — Welcher andere Jünger fiel auch in eine schwere Verirrung? Petrus. Wie versündigte er sich an dem Herrn? Er verleugnete ihn. Hatte Petri Verleugnung auch unmittelbare traurige Folgen für den Herrn? Nein. — Wie wurde Petrus zur Erkenntnis seiner Schuld gebracht? Der Herr sah ihn an. Dieser Blick der Liebe und des milden Vorwurfs ging dem Jünger durchs Herz. Woraus erkennen wir, daß er tiefe Reue empfand? Er ging hinaus und weinte bitterlich. Seine Thränen waren ein reuevolles Bekenntnis

seiner Schuld. Auch sein späteres Verhalten zeigt den Ernst seiner Reue und sein Bestreben, durch besondere Liebe und Treue gegen den Herrn sein Vergehen wieder gut zu machen. Was konnte ihm auch zu teil werden? Wann und bei welcher Gelegenheit nahm ihn der Herr wieder in die Zahl seiner Apostel auf? Als er nach seiner Auferstehung den Jüngern am See Tiberias erschien. Petri Reue diente ihm zum Heil und Segen, ja zur Seligkeit. Er kam zu immer innigerer Gemeinschaft mit dem Herrn. Wozu hat ihn auch keine Trübsal und Verfolgung mehr verleiten können? Den Herrn zu verleugnen.

Welche Menschen trauerten nur um die Folgen ihrer Sünden? Saul und Judas. Welche Traurigkeit offenbart sich in ihnen? Die Traurigkeit der Welt. Welche Personen beweinten die Sünde selbst? David, Petrus. Welche Traurigkeit tritt bei ihnen hervor? Die göttliche Traurigkeit. Welche Leute bekannten ihre Missethat? David, der Zöllner, der verlorene Sohn, Petrus. Welche nicht? Saul, die Pharisäer, Ananias und Sapphira. Welche beiden Sprüche enthalten eine ernste Mahnung für alle? Die beiden Sprüche 2. Kor. 7, 10 und Spr. Sal. 28, 13. (Die göttliche Traurigkeit u. s. w. und: Wer seine Missethat leugnet u. s. w.) Was in diesem letzten Spruche gesagt ist, das bestätigt auch der Apostel Johannes. Er spricht 1. Joh. 1, 8. 9: „So wir unsere Sünden bekennen, so ist er treu und gerecht, daß er uns die Sünden vergiebt und reiniget uns von aller Untugend."

Was für ein Ende nahmen Saul, Judas, Ananias und Sapphira? Sie fanden ein schnelles, schreckliches Ende. Wenn wir an ihren schnellen Tod denken, so erinnern wir uns auch eines Liedes, das uns mahnt, unser Ende zu bedenken. Welches Lied ist es? „Wer weiß wie nahe mir mein Ende!" Wir wollen mit einem Gebet aus diesem Liede schließen und sprechen:

Herr, lehr mich stets mein End bedenken,
Und wenn ich einmal sterben muß,
Die Seel in Jesu Wunden senken,
Und ja nicht sparen meine Buß.
Mein Gott! Mein Gott!
Ich bitt durch Christi Blut:
Mach's nur mit meinem Ende gut.

Ach Vater, deck all meine Sünde
Mit dem Verdienste Christi zu,
Darein ich mich fest gläubig winde;
Das giebt mir recht erwünschte Ruh.
Mein Gott! Mein Gott!
Ich bitt durch Christi Blut:
Mach's nur mit meinem Ende gut.

Bibellesen im Anschluß an die Geschichte: Ps. 13, 32, 51, 103.
Katechismusstücke:
Aus dem lutherischen Katechismus: Das 6. und 10. Gebot mit Erklärung.
Ref. Katechismus: Frage 104 und 113.
Un. Katechismus: Frage 20, 21, 26 und 28.
Die 6. Bitte.

# Die Bedeutung eines Verbandes der deutschen Hilfsschulen.[1])

Von H. Kielhorn, Leiter der Braunschweiger Hilfsschule.

(Vortrag auf dem ersten Verbandstage der deutschen Hilfsschulen zu Hannover am 12. April 1898.)

Hochgeehrte Versammlung! Meine Damen und Herren!

Wenn ich mich anschicke, zu Ihnen zu reden über die Bedeutung eines Verbandes der deutschen Hilfsschulen, so bin ich mir bewußt, daß ich Ihnen, meine Herren, die Sie von Amtswegen berufen sind, unsere Arbeit in der Hilfsschule zu überwachen, — sowie Ihnen, die Sie gleich wie ich in der Arbeit der Hilfsschule stehen, daß ich Ihnen nichts Neues sagen kann. Sie alle wissen, was uns not thut.

Es fällt mir nur die Aufgabe zu, das öffentlich auszusprechen, was uns allen am Herzen liegt. Soll ich das mit wenigen Worten thun, so muß ich sagen: Uns liegt am Herzen, in möglichster Vollkommenheit die Fürsorge der Schwachen am Geiste durchzuführen; und wie das zu geschehen hat, wie wir das erreichen können und wollen, darüber wollen wir uns beraten. Das ist die Bedeutung eines Verbandes der Hilfsschulen.

Uns ist entgegengehalten, ein selbständiger Verband der Hilfsschulen sei nicht nötig. Von einer Seite wird gefordert, wir sollten uns ferner mit den Konferenzen für das Idiotenwesen verschmelzen; von anderer Seite ist uns entgegengehalten, der deutsche Lehrertag sei der Ort, wo wir unsere Wünsche anzubringen hätten. Es liegen also drei Wege vor uns. Untersuchen wir, welchen wir zu beschreiten haben:

Meine Herren! Ich bin Mitglied der Konferenz für das Idiotenwesen seit 1883, habe nur die Heidelberger Versammlung krankheitshalber nicht besucht und weiß wohl, daß dort Vorträge gehalten sind, die sowohl die Idiotenanstalten als die Hilfsschulen angehen. Auf drei Versammlungen bin ich Vortragender gewesen und habe eifrig mitgearbeitet an allem, was vorlag, sowohl im Interesse der Idioten, als der geistig zurückgebliebenen, der Schwachbefähigten.

(Meine Damen und Herren! Ich verzichte auf eine wissenschaftlich scheinende Schematisierung. Wenn wir von Schwachbefähigten reden, dann wird jeder, der nicht an Wortklauberei Gefallen hat, wissen, was wir meinen: nämlich Menschen, die unter der Grenze der Normalität stehen — jedoch nicht so tief, daß sie unter die Bezeichnung Idiot fallen. Ebenso verzichte ich darauf, bestimmte Grenzlinien nach unten und oben zu ziehen.)

Wie gesagt, ich habe auf den Konferenzen fleißig mitgearbeitet, nur von dem Bestreben getrieben, es möchte Recht und Wahrheit oben auf sein — es möchte für die Schwachbefähigten und die Idioten das Beste geschehen. Dabei bin ich zu der Erkenntnis gekommen, daß die Hilfsschulen auf den Konferenzen nicht zu ihrem Rechte gelangen. Hierüber habe ich in meiner Broschüre, „die Erziehung geistig zurückgebliebener Kinder in Hilfsschulen" Auskunft gegeben. (Osterwieck, Verlag von Zickfeldt.)

---

[1]) Die Frage der „Hilfsschule" mußte endlich einmal im Evang. Schulblatt zur Sprache kommen. Den Lesern wird daher die Veröffentlichung obigen Vortrages willkommen sein, wenn auch manches in diesen Auseinandersetzungen nur für Specialisten auf diesem Gebiete von Interesse sein kann. D. Schriftl.

Was 1880 auf der Stuttgarter Konferenz gegen die entstehende Hilfsschule geredet ist, wollen wir niemand übel nehmen; denn damals war dieselbe — wie wir sie heute kennen — noch nicht vorhanden. Die damaligen Nachhilfeklassen waren Kindlein, die in Windeln liegen.

1883 war das Kind soweit herangewachsen, daß es einen Notschrei, einen Hilferuf ausstieß. Das war auf der Konferenz zu Hamburg. Da hieß es: Sei still! Du bist „noch nicht spruchreif."

Auf der Braunschweiger Konferenz 1889 sprach ich über das Thema: „Der schwachsinnige Mensch im öffentlichen Leben" und machte keinen Unterschied, ob derselbe in einer Idiotenanstalt, in einer Hilfsschule oder in einem Familienpensionate erzogen wird. Ich forderte aber, daß die ganze Gruppe der geistig Minderwertigen (mögen sie schwachbefähigt, schwachsinnig oder idiotisch sein) Erziehung und Unterricht erhalten, wie es die jeweilige Eigenart des Kindes verlangt und betonte dabei die Berechtigung der Hilfsschule.

Hat man da etwa beraten über die Fürsorge für die Schwachsinnigen im öffentlichen Leben? wie denselben beizustehen ist in wirtschaftlichen Angelegenheiten, in der Rechtspflege, in der Gesetzgebung, im Heerwesen u. s. w.? Nein! Hierüber zu beraten, das war mein Verlangen. Statt dessen wurde von zwei Vorstehern von Idiotenanstalten (beide sind jetzt Vorstandsmitglied) die Frage über die Daseinsberechtigung der Hilfsschule aufgeworfen. Da gab es einen heftigen Kampf gegen und für die Hilfsschule. Schließlich wurde Reichelts Antrag angenommen: „In die Hilfsschule gehören nur die Fälle leichterer geistiger Schwächung; geistig tiefstehende, körperlich schwer kranke Individuen gehören in Anstalten." (Das ist etwas, was wir von Anfang an gefordert und gewollt haben.)

Dazu hatte der Herausgeber des Konferenzblattes folgende Fußbemerkung gemacht: „Die Mehrheit hätte sich wahrscheinlich in eine Minderheit verwandelt, wenn der Leitsatz in seinem Wortlaute den Mitgliedern der Konferenz vorher bekannt gewesen wäre."

Hiergegen legte ich auf der Berliner Konferenz Verwahrung ein mit der Erklärung, daß meine Abstimmung mit klarem Bewußtsein vollzogen sei und wahrscheinlich von der ganzen Mehrheit. Zugleich forderte ich von dem Vorstande, dafür zu sorgen, daß solche Unterschiebungen in den Sitzungsbericht nicht wieder hinein kämen.

Gewiß, Karl Richter hat recht, wenn er in seinem Flugblatte sagt, ich sei auf den Konferenzen nicht immer ohne Bitterkeit gewesen. Ja, wenn man muß, dann muß man müssen!

In Heidelberg 1895 hat ja eine gewisse Aussöhnung der Idiotenanstalt mit der Hilfsschule stattgefunden; aber der alte Groll gegen diese Schule ist bei Vorstehern von Idiotenanstalten immer noch vorhanden. Den Beweis für diese Behauptung hat im vorigen Jahre ein Vorstandsmitglied der Konferenz geliefert.

Nun, meine Herren, wer mag denn immer wieder denselben Herren dasselbe sagen ohne Erfolg! Ist es da nicht besser, wir gehen unsere eigenen Wege? wir Hilfsschulleute schließen uns enger zusammen zu gemeinsamer Beratung? Kann man uns darüber einen Vorwurf machen? Ich habe zwar den Ruf zu einem Verbande der deutschen Hilfsschulen durch die deutschen Lande ergehen lassen, nehme mir aber vor, fernerhin Mitglied jener Konferenz zu bleiben und

hoffe, beides verträgt sich miteinander. Auch glaube ich, Sie alle werden jederzeit bereit sein, das Idiotenbildungswesen zu studieren und zu fördern und das Los der Idioten zu mildern. Wir sind keine Feinde von dem Idiotenbildungswesen und den Idiotenanstalten; aber doch liegt für uns das Bedürfnis zu besondern Beratungen vor.

Kreisschulinspektor Weichert nennt unser Vorgehen eine Überrumpelung; Schuldirektor Richter hat eine viel schlimmere Bezeichnung dafür nicht ausgesprochen. Dazu bemerke ich:

Ich habe den Antrag gestellt, bereits am 12. und 13. April einen Verbandstag abzuhalten, um zwischen diesen und die nächste Konferenz für das Idiotenwesen einen Zeitraum von mindestens 5 Monaten zu legen. Jemand zu überrumpeln ist mir nicht in den Sinn gekommen. Wenn auf jener Seite die Daseinsberechtigung der Hilfsschule anerkannt wird, so haben wir keine Ursache, bitter zu sein.

Freunde der Hilfsschulsache! Wenn sich irgend jemand unserer gerechten Sache feindlich entgegenstellt, dann fordere ich auf zum Kampfe. Die Kelle in der einen Hand, das Schwert in der andern! Diese Mahnung gilt auch uns.

So habe ich gestanden seit 17 Jahren im Dienste der Hilfsschulen und habe freudig erlebt, wie diese gewachsen sind. Aber ich weiß auch, daß noch viel zu thun übrig ist. Darum rufe ich allen Lehrern an Hilfsschulen zu: Bilden Sie ein Ganzes! Vereinigen Sie sich zu einem Bunde!

Unsere Vorgesetzten und Aufsichtsbehörden aber bitte ich, dieses Vorhaben zu unterstützen.

Was nun die Forderung betrifft, im Anschluß an den deutschen Lehrertag unsere Versammlungen abzuhalten, habe ich folgendes zu bemerken:

Der deutsche Lehrertag kann in seinen Hauptversammlungen nur allgemeine Prinzipienfragen berücksichtigen. Das hat die allgemeine deutsche Lehrerversammlung in Bezug auf die Hilfsschule bereits gethan zu Gotha im Jahre 1887, indem dieselbe infolge meines Vortrages: „Schulen für schwachbefähigte Kinder" den Antrag annahm:

„Schwachbefähigte Kinder, d. h. Kinder, welche die Spuren des Schwachsinns in solchem Grade an sich tragen, daß ihnen nach mindestens zweijährigem Besuche einer Volksschule ein Fortschreiten mit geistig gesunden Kindern nicht möglich ist, müssen besondern Schulen (Hilfsschulen) überwiesen werden. Ausgeschlossen von diesen Schulen bleiben diejenigen Kinder, welche wegen zu großer körperlicher oder geistiger Belastung, oder wegen unzureichender häuslicher Erziehung und Pflege einer besondern Anstaltserziehung bedürftig sind."

Damit ist der deutsche Lehrertag als Fortsetzung der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung mit dieser Angelegenheit fertig. In Nebenversammlungen können ja Einzelheiten besprochen werden; aber die Nebenversammlungen sind doch Nebendinge, und deren Zusammensetzung ist sehr von Zufälligkeiten abhängig.

An uns wird manches herantreten, was ein selbständiges Vorgehen erheischt.

Also komme ich zu dem Verlangen nach selbständigen Versammlungen und beantrage, die heutige Versammlung wolle sich zu einem Verbande der deutschen Hilfsschulen ernennen. Es sind zwar verschiedene Schulen nicht vertreten; doch ich hoffe, dieselben werden sich in nicht zu ferner Zeit anschließen. Man kann nicht alles auf einen Wurf haben.

Manche unserer Kollegen wollen wohl erst abwarten, ob wir einen Grund

legen, der Früchte tragen kann. Das wollen wir nicht übel nehmen. Aber beweisen wollen wir durch die That, daß der Verband Lebenskraft besitzt; und dann strecken wir allen unsern Berufsgenossen die Hand entgegen mit dem Dichterworte: „Das ganze Deutschland soll es sein!"

Geehrte Damen und Herren! Wollen Sie mir nun gestatten, in kurzen Zügen die Aufgaben eines Verbandes der Hilfsschulen darzulegen. Ich habe dieselben bereits am 4. November v. J. erörtert und habe zunächst gefordert: Weitere Ausbreitung der Hilfsschulen. Zwar sind wir nicht in der Lage, Schulen zu gründen; aber wir können auf mancherlei Weise zur Ausbreitung derselben beitragen, hauptsächlich indem wir uns bemühen, daß in unsern Schulen tüchtiges geleistet werde, so daß die uns anvertrauten Kinder unter unserer Führung emporwachsen und zu brauchbaren Menschen heranreifen. Ich meine, wir sollen allesamt durch gutes Beispiel zur Nachahmung anfeuern. Wenn wir der Öffentlichkeit wirkliche Erfolge vor Augen führen, Erfolge, die jeder verständige Mensch erkennen kann, die das Kind an sich selber empfindet — dann arbeiten wir als Gründer neuer Hilfsschulen.

Zu solcher Arbeit indessen gehört innere Hingabe, Kraft und Ausdauer; aber müssen wir nicht gestehen, daß wir hierin manchmal erlahmen wollen? Darum bedürfen wir der Auffrischung und Stärkung auf Gegenseitigkeit. Was der eine erstrebt und erfahren hat, muß für uns alle dienstbar gemacht werden in einem Verbande.

Und wenn dann unsere Vorgesetzten, die Herren Stadtschulräte, das Ergebnis unserer Beratungen den Behörden gegenüber zur Anerkennung bringen, so muß daraus für unsere Sache ein großer Segen erwachsen. Auf solche Weise stützen und stärken wir die bestehenden und werden wir zu Gründern neuer Hilfsschulen. Eine gewisse Agitation zu treiben ist noch sehr notwendig; denn das Verständnis für die Hilfsschule ist noch nicht überall vorhanden. Die Reichshauptstadt z. B. hat sich bis vor kurzem vollständig ablehnend gegen die Hilfsschule verhalten, obwohl diese von einzelnen Berliner Pädagogen längst gefordert wurde; und was man dort jetzt versuchen will, was die Herren Piper, Hinz und Fuchs als Neuigkeit auf den Tisch gestellt haben, ist etwas, was bereits seit 18 Jahren in der Rumpelkammer gelegen hat. Die Nebenklassen werden zu Hauptklassen und diese zu selbständigen Schulen auswachsen müssen, wenn die betreffenden Kinder zu ihrem Rechte kommen sollen. Die Herren Berliner, glaube ich, wollen den kleinen Leuten da draußen in den Provinzen oder gar in den Kleinstaaten nicht gern etwas nachmachen; aber sie werden das Gute doch annehmen!

Also, Ausbreitung der Hilfsschulen muß sich der Verband zur Aufgabe stellen.

Meine Herren! Ein Studium der Ursachen der Geistesschwäche, ein Studium der Kinder nach ihren leiblichen und seelischen Eigenarten ist für uns unerläßlich. Hierzu hinwieder gehört ein Vertrautsein mit der Anatomie und Pathologie, mit der Psychologie, Psychiatrie und der Hygiene. Insonderheit die Sprachgebrechen will ich hervorheben, deren Heilung sich gleichfalls auf dem Studium der Ursachen zu vollziehen hat.

Dann lasse ich die Erziehungs- und Unterrichts-Methode, die einzelnen Unterrichtsfächer, den Unterrichtsstoff an meinem Auge vorüberziehen. Sind wir da mit allem fertig? Ich habe mich redlich bemüht, mir die nötige Sach-

kenntnis anzueignen; aber ich muß ehrlich bekennen, ich bin nur zu der Erkenntnis vorgedrungen, daß das meiste noch dahinten liegt.

Wenn wir uns nun vereinigen, die wir in gleicher Arbeit stehen, zu gegenseitiger Belehrung, wenn jeder sein Bestes auf dem gemeinsamen Altare opfert, sollte das nicht gute Früchte bringen?

Wenn wir dann bei Männern der vorerwähnten Wissenschaften anklopfen und bitten: Gebt uns den Schlüssel zu diesem oder jenem Geheimnis, so — das ist meine Zuversicht — werden wir nicht vergeblich bitten. So soll der Verband dazu dienen, uns auszurüsten für unsere Arbeit.

Aber wir wollen nicht nur empfangen, wir wollen auch geben. Sollten wir nicht im Laufe der Zeit imstande sein, der Psychologie und der Psychiatrie Dienste zu leisten?

Sollten wir nicht hier und da der allgemeinen Pädagogik neue Wege erschließen, indem wir eine besondere Hilfsschulpädagogik ausbilden? Mir sagte ein junger Lehrer, der ein Vierteljahr in einer Hilfsschule aushilfsweise gearbeitet hatte: „Ich habe in der kurzen Zeit viel gelernt." Ein anderer Lehrer gestand nach zweijähriger Arbeit in einer Hilfsschule: „Wenn ich jetzt wieder Elementarlehrer an einer Bürgerschule würde, dann würde ich dort ganz anders arbeiten als früher."

Macht doch auch der Arzt an dem kranken Leibe seine Studien! Bereichert sich doch auch die ärztliche Wissenschaft an dem kranken Menschen! Ja, die Krankheiten belehren uns, wie der gesunde Leib behandelt werden muß. In demselben Maße wird auch die Pädagogik, die mit geistig gesunden Kindern zu rechnen hat, sich das zu nutze machen, was wir erforschen in der Erziehung geistig kranker Kinder. So will ich verstanden sein, wenn ich von der Bereicherung der pädagogischen Wissenschaften gesprochen habe. Man wird mir zwar wieder nachsagen, das seien idealistisch angehauchte Vorsätze — oder mit andern Worten Traumgebilde. Nun, meine Herren, entscheiden Sie darüber, ob wir solchen Zielen nachstreben sollen, wie ich sie gekennzeichnet habe. Man wird mir ferner wieder entgegenhalten, dieselben Ziele können sich die Idiotenanstalten auch stecken. Wozu denn eine Trennung? Wozu einen besondern Verband?

Darauf erwidere ich: Die Idiotenanstalten haben in vieler Hinsicht andere Bedürfnisse als die Hilfsschulen; das ist auf den Konferenzen zu Tage getreten und wird sich in Zukunft noch mehr zeigen. Daß auf dem Gebiete der Idioten-Pflege und Erziehung tüchtige Männer und Frauen thätig gewesen sind und noch thätig sind, ist mir wohl bekannt. Andrerseits weiß ich, daß noch vor einem Jahrzehnt die „Wärterlehrer" öffentlich angepriesen wurden, gut genug als Idiotenerzieher. Habe ich doch selbst auf der Frankfurter Konferenz hiergegen ungefähr folgendes gesprochen: „Der Erzieher schwachsinniger Kinder muß zunächst das Herz auf dem rechten Flecke haben. Dann aber muß er mit pädagogischen Kenntnissen reichlich ausgerüstet sein und eine stark ausgeprägte medizinische Ader haben. Wärter werden immer nur Handlangerdienste verrichten, selbst wenn sie im Unterrichten etwas abgerichtet sind." Da bin ich auch für manchen nicht ohne Bitterkeit gewesen! Das Wärterlehrertum ist seitdem öffentlich nicht mehr angepriesen; aber ich glaube, es besteht noch an manchen Orten. Und wo es noch besteht, da wird man mich wahrscheinlich nicht verstehen, da wird auch für uns nicht viel zu holen sein. Wo dagegen die Grundsätze befolgt werden in der Idiotenerziehung, die wir für den Verband als maßgebend kenn-

zeichnen, da wird man sich mit uns auf freundschaftlichen Fuß stellen. Daß das geschehen möge, das ist mein Wunsch!

Feindschaft wollen wir nicht säen, weder den Idiotenanstalten noch den verschiedenen Pensionaten für geistig minderwertige oder schwererziehbare Kinder. Wir wollen nur die Wege ausbauen, welche wir mit der Hilfsschule zu wandern haben, und wer bei diesem Vorhaben mitwirken will, soll uns willkommen sein.

Meine Herren! Seitdem ich in der Hilfsschule thätig bin, habe ich stets betont, daß wir mit der Arbeit in der Schule nicht fertig sind, sondern daß wir an den entlassenen Zöglingen noch Pflichten zu erfüllen haben. Hierzu möchte ich auch den Verband verpflichten. Ich stelle demselben die Aufgabe, Sorge zu tragen, daß die geistig Schwachen in der Gesetzgebung und in der Rechtspflege genügend berücksichtigt werden. Beispiele für diese Notwendigkeit kann ich aus meiner Erfahrung bringen; doch will ich hierauf heute nicht eingehen.

Im Heerwesen kann gleichfalls das Verständnis für die Geistesschwäche noch erweitert werden. Jahraus jahrein werden geistig schwache Leute in das Heer eingestellt. Auch diesen wunden Punkt will ich für spätere Verhandlungen zurückstellen.

Daß endlich unsere entlassenen Zöglinge der Rücksicht bedürfen im Staats-, Gemeinde- und wirtschaftlichen Leben, wird niemand bezweifeln. Es giebt also Arbeit für uns in Hülle und Fülle. Zwar wird jede Hilfsschule an ihrem Platze eingreifen, wo sie kann; aber es giebt Angelegenheiten, an denen der Einzelne sich abmüht ohne Erfolg, die eben von einer größern Körperschaft betrieben werden müssen. Darum rufe ich Ihnen zu: „Reicht die Hand zum Bunde."

Wenn aus Ihren Beschlüssen ein Verband der deutschen Hilfsschulen hervorgeht, so wird derselbe eine wichtige und, wie ich hoffe, ergiebige Thätigkeit entfalten zum Segen der Schwachen am Geist.

Hochgeehrte Versammlung! Ich bin am Schlusse meiner Darlegung.

Ich habe zeigen wollen, daß ein Verband notwendig ist, ebenso notwendig wie die Hilfsschule.

Habe ich Ihnen Trugbilder vorgeführt, so weisen Sie dieselben zurück! Habe ich aber Ziele gesteckt, die erstrebenswert sind, habe ich gangbare Wege gezeigt — wohlan, dann sammeln wir uns unter der Fahne, welche ich aufgepflanzt habe! — — —

In der hierauf folgenden Beratung wurde allseitig die Notwendigkeit eines selbständigen Verbandes der deutschen Hilfsschulen anerkannt. Einstimmig wurde die Gründung des Verbandes beschlossen. An 70 Anwesende erklärten sofort ihren Beitritt.

Auf Antrag des Herrn Schulrat Keßler in Düsseldorf wurden in den Vorstand gewählt:

1. Vorsitzender: Stadtschulrat Dr. Wehrhahn in Hannover.
2. Vorsitzender: Hauptlehrer Kielhorn in Braunschweig.
1. Schriftführer: Hauptlehrer Grote in Hannover.
2. Schriftführer: Lehrer Henze in Hannover.
1. Kassierer: Lehrer Bock in Braunschweig.
2. Kassierer: Hauptlehrer Wintermann in Bremen.

Der zweite Verbandstag wird in der Woche nach Ostern 1899 stattfinden. Als Verbandsthema ist vom Vorstande in Aussicht genommen:

„Die Organisation der Hilfsschule."

# Etwas Botanik.

Die folgenden sehr beachtenswerten Bemerkungen über den botanischen Unterricht entnehmen wir einem kürzlich erschienenen Werkchen des Schweizerischen Kritikers

**K. Spitteler, „Lachende Wahrheiten.** Gesammelte Essays." Leipzig 1898, E. Diederichs.

Unter den vielen, allzu vielen Lehrfächern unsrer Schulen findet sich eins, dessen Name „Botanik" lautet. Botanik heißt, buchstäblich übersetzt: Wissenschaft von den Kräutern, welche die Kuh frißt. In dieser engen Beschränkung ist die Botanik zwar selbstverständlich in den Schulen nie gelehrt worden, da die Sennen solche Weisheit nicht nötig haben und die Schulbuben sie nicht brauchen. Die Botanik ist vielmehr in etwas andrer Form und zwar als Apothekerweisheit in die Pädagogik eingetreten; sie wollte ursprünglich die Kenntnis der heilsamen Kräutlein dem Volke und der Jugend vermitteln, zu nutz und frommen. Davon geben die vielen Beinamen „officinalis" in unsern lateinischen Pflanzenbestimmungen Kunde; es sind fossile Überreste aus der naiven Apothekerbotanik Die Abstraktion von der Nützlichkeit zu einer objektiven Systematik, die jeder Pflanze ohne Unterschied und ohne Rücksicht auf ihre Nützlichkeit oder Schädlichkeit ein Recht auf unser Interesse zuspricht, war ein weiterer Fortschritt, der um so leichter gegenüber dem alten Apothekerstandpunkt recht behielt, als die moderne Medizin nicht mehr mit Pflanzengiften, sondern mit Mineralgiften wirtschaftet. Als endlich an die Stelle der trockenen Schematisierung noch die Pflanzenphysiologie trat, welche die Pflanze als lebendiges Wesen versteht und erklärt, glaubte und glaubt man das Richtige gefunden zu haben.

Doch wenn wir nun den Erfolg der Schulbotanik auf unsre Jugend prüfen, so finden wir, daß derselbe den Erwartungen durchaus nicht entspricht; denn das Interesse an der Pflanzenkunde hält nach beendigtem Schulunterrichte nicht vor, ja gehört sogar während des Unterrichts zu den Ausnahmen. Wenn wir aber die gegenwärtig beliebten Handbücher konsultieren, so läßt sich der Mißerfolg gar wohl begreifen.

Aus der primitiven Nützlichkeitsbotanik hat die moderne Schulbotanik noch die Bevorzugung der Feld- und Wiesenkräuter herübergeschleppt, aus der scholastischen klassifizierenden Gelehrtenbotanik die gleichmäßige Verteilung des Interesses auf jede Pflanze, so daß dem Farnkraut soviel oder sowenig Aufmerksamkeit gegönnt wird wie der Palme. Dabei konnte es aber nicht einmal bleiben. Die Bevorzugung der heimischen Feldpflanzen, mit andern Worten der Offizinalkräuter, brachte unvermutet eine Zurücksetzung, ja meistens geradezu eine Ausstoßung der Edelpflanzen aus dem Unterricht mit sich, wie denn thatsächlich die prachtvollen exotischen Blumen und Sträucher im botanischen Schulunterrichte sehr stiefmütterlich behandelt werden. Die gleichmäßige Verteilung des Interesses auf das Interessante wie das Uninteressante führte ihrerseits unmerklicher- aber notwendigerweise dazu, daß der Hauptton auf das Unscheinbarste, auf Varietäten, auf verachtete, auf seltene Species der Pflanzen gelegt wurde und gelegt wird. Natürlich! denn Pflanzensystematik ruft der Pflanzensammlung, und jeder Sammler strebt nicht nach Wichtigkeiten, sondern nach Seltenheiten.

So hat es sich allmählich gemacht, daß Botanik selbstverständlich als die Wissenschaft der wildwachsenden Feld-, Wiesen- und Wegpflanzen gilt, mit Ausschluß oder Vernachlässigung nicht bloß der exotischen Gewächse, sondern auch der importierten Pflanzen.

Für selbstverständlich gilt das, weil wir mit der Thatsache als einer Gewohnheit vertraut sind; vor dem Verstande und vor der Pädagogik dagegen erweist sich das Selbstverständliche als eine Ungeheuerlichkeit.

Wo in aller Welt folgen wir denn bei andern Schulfächern dem Grundsatz, daß nur die wild oder roh vorgefundenen Gegenstände Interesse beanspruchen dürften? daß ein Objekt mit dem Augenblick, da es veredelt wurde, seinen Anspruch auf unsere Aufmerksamkeit verliert? Was würden wir dazu sagen, wenn in der Zoologie Löwe und Tiger übersprungen oder nebenbei abgethan würden, um unsern einheimischen Raubtieren, also etwa dem Floh um so gespanntere Aufmerksamkeit zu schenken? So aber handelt unsere Botanik, wenn sie die heimischen Unkräuter den edlen exotischen Riesengewächsen voranstellt. Oder wenn dieselbe Zoologie über Pferd und Hund verächtlich mit zwei Worten hinwegginge, mit der Begründung, daß Pferd und Hund gekünstelte

Zuchtprodukte und keine Naturwüchslinge wären? So handelt aber unsere Botanik, indem sie unsere herrlichen Gartenblumen einfach ignoriert.

Oder die Mineralogie? Soll man da vielleicht auch den Diamanten, das Gold und das Silber beiläufig abthun, weil sie nicht auf dem Ütliberg gefunden werden? Aber die Franken nimmt jeder gern, nicht wahr? trotzdem sie Kunstprodukte sind und das Rohmaterial aus Amerika stammt.

Der Garten als Unnatur aus der Botanik verwiesen! damit spricht sich meines Erachtens die gegenwärtige Schulbotanik das Urteil. Unnatur gegen Unnatur. Darf ich sagen, was ich für Unnatur halte? Dem Unkraut den Vorzug vor dem Kraut, dem Gemüse vor der Blume, dem Wegerich vor der Rose, der Cichorie vor dem Kaffee geben, das halte ich für Unnatur. Für Unnatur halte ich es ferner, wenn einer auf den Albis nach Disteln steigt und den Gärten, die er unterwegs antrifft, keinen Blick schenkt, oder wenn er Lattich preßt, aber die Azaleen nicht einmal dem Namen nach kennt, oder wenn er auf der Furka nach einem von Gott vergessenen Schimmelpilz sucht und an den Blumenmagazinen der Bahnhofstraße achtlos vorbeigeht, das halte ich für Unnatur.

„Natur". Ich habe bisher nicht gewußt, daß die Schule Naturzustände erstrebt. Ist denn die Schule, ist die Botanik Natur?

Der Garten gehört in den botanischen Unterricht, das ist meine Überzeugung, und zwar obenan, mit all seinen Blumen, und zwar namentlich mit seinen Blumen, Kamelien, Theerosen und Hyazinthen u. s. w. Und warum sollte ich meine Meinung nur halb sagen: ich glaube, daß zu den Lehrmitteln des botanischen Schulunterrichts unbedingt der Katalog einer Handelsgärtnerei gehören, ferner, daß man die Schulkinder in die botanischen Gärten, in Privatgärten, in Handelsgärtnereien und Blumenmagazine führen soll, und behaupte, daß damit das Interesse der Gesamtheit der Schüler für die Botanik gewonnen würde, während es jetzt mittels unsrer Sumpf- und Unkrautbotanik künstlich lahmgelegt wird. Den Schüler wollte ich sehen, dem nicht beim Anblick einer weißen Kamelie oder eines Gartenrhododendron das Herz aufginge; dagegen die Staubfäden eines Huflattichs zu zählen, ist nicht jedermanns Geschmack und soll nicht jedermanns Geschmack sein.

Wenn wir übrigens beobachten, wie geflissentlich von der Schulbotanik der Duft, die Farbe und die Pracht der Blume als Nebensache behandelt werden, während doch dem natürlichen Menschen gerade dies die Hauptsache ist, dann kommen wir noch einem andern Übelstande auf die Spur. Die Schule der Neuzeit (ich meine die auf dem Boden des Mittelalters gewachsene, mit Humanistik überzuckerte Gelehrsamkeitsanstalt im Unterschied zu der hellenisch-römischen Erziehungsschule) hat gemäß ihrem scholastisch-doktrinären Ursprung von jeher Mühe gehabt, den Erziehungswert des Schönen anzuerkennen; wie lange wurde nicht der Zeichenunterricht als müßiges Allotrium behandelt, und auf der Hochschule sind Ästhetik und Kunstgeschichte jüngsten Datums.

Nun hat sich das ja theoretisch gebessert; man weiß heutzutage, und die Pädagogik giebt es zu, daß der Erziehungswert der Schönheit unschätzbar und unersetzlich ist; daß die Freude am Schönen das Gemüt nicht nur erheitert, sondern auch reinigt, daß der Schönheitssinn den Menschen gut macht, um es mit einem Wort zu sagen. Allein die Praxis hinkt langsam und spät hinter der Einsicht drein; und was die Einsicht zugiebt, das ist deshalb noch nicht ins Gefühl, in Fleisch und Blut übergegangen. Noch krankt unsere Pädagogik, allen principiellen Zugeständnissen zum Trotz, an der Annahme, Schönheit wäre erziehungswidrig. Und je tiefer wir in die Primarschulen hinabsteigen, desto zahlreichere und deutlichere Exempel von schönheitsfeindlichen Pädagogen können wir treffen. Die Volksschule kennt nur den Nützlichkeitsstandpunkt. (?) Schönheit aber nützt bekanntlich nichts; wenigstens läßt sich ihre Nützlichkeit nicht demonstrieren wie die Nützlichkeit der Kuh und des Schafes.

Da liegt der Kern. Weil die Blume schön ist, weil der Garten ein Museum der schönsten Pflanzen darstellt, gerade deshalb geht die hochmütige Scholastenbotanik naserümpfend daran vorüber. „Die Natur kennt nichts Unbedeutendes, und es ist gut, daß der Schüler sich gewöhne, dem unscheinbarsten Schierling das nämliche Interesse abzugewinnen wie der prächtigen Magnolie." Ich bitte um Verzeihung. Für die wissenschaftliche Botanik gilt dieser Satz in vollem Umfange; nicht jedoch für die Pädagogik, folglich nicht für die Schule. Es herrscht doch nicht die Absicht, die Schüler zu Doktoren der Botanik auszubilden! Wenn wir wenigstens nur einmal so weit wären, daß der Grundsatz anerkannt würde: Schulmethode und wissenschaftliche Methode sind

zweierlei, und letztere kann nicht einfach die erstere ersetzen. Aber gegen diesen Grundsatz sündigt die Praxis unserer Schulen noch auf Schritt und Tritt. Der Lateinlehrer übt Textkritik, als hätte er lauter angehende Philologen vor sich, und ähnlich verfährt jeder in seinem Fach.

Ich meine also, um meine Ansicht kurz zusammenzufassen, daß der botanische Schulunterricht noch einen großen Fortschritt zu machen hat: den Schritt zur ästhetischen Botanik, in welcher die Schönheit, die Farbe und der Wohlgeruch der Blumen nicht als Allotrium, sondern als Hauptsache behandelt wird. Und ich hoffe es noch zu erleben, daß die Botanik auf ihrem Weg vom Rinderstall durch die Apothekerküche schließlich beim Garten anlangt, wo sie Ersprießlicheres zu sehen und zu lehren findet. Dannzumal aber werden die Schüler, die aus der Schule ein lebhaftes Interesse für Pflanzenkunde mit ins Leben hinüber nehmen, nicht mehr die Ausnahme bilden, wie heute, sondern die Regel. W. F.

---

# III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Eine staunenswerte Fruchtbarkeit zeigen die Methodiker und Reformer auf dem Gebiete des Schreibunterrichts. Den Herren, die sich auf diesem Gebiete so gewissenhaft bemüht haben, kann man gewiß keinen Vorwurf machen, wenn demnächst unser Volk immer noch nicht aus lauter Schreibkünstlern besteht.

1. Gegen die schwerfällige Handschrift unserer Schuljugend, als gegen eine Fessel für den gesamten Schulbetrieb zieht **Albert Fielitz** zu Felde, in seiner Broschüre:

**Zur Reform des Schreibunterrichts.** Neustrelitz, Emil Frehse. 16 S. Pr. 0,20 M.

Als Empfehlung mag dem Heftchen ein Begleitwort von Pollack dienen.

2. Ein Mitkämpfer ersteht Herrn Fielitz in Herrn **Karl Janes**, Leiter der Schreib- und Handelslehranstalten in Dortmund. Auf dem Titel seines Werkchens

**Schönschnellschreiben,** Rund- und gotische Schrift ohne Lehrer zu erlernen. Leipzig, Schimmelwitz. Pr. 1 M.

verspricht er, daß in wenigen Stunden jede steife, schlechte Schrift zu einer schönen und geläufigen wird, sobald man sie nach seinen Vorschriften behandelt. Die beigegebenen Tafeln zeigen große, schwungvolle, elegante Formen. Wer sich einen „kaufmännischen" Duktus aneignen will, möge das Buch von Janes zu Rate ziehen.

3. **Schreibschule für das Herzogtum Braunschweig,** von **Huxhagen.** Braunschweig, Wollermann. Pr. 2 M.

4. **Methodischer Leitfaden für den Schreibunterricht in der Volksschule,** von **Strobeck,** Seminarlehrer. Leipzig, Dürr.

Beide Hefte geben eine bis ins Einzelnste gehende Anleitung für den Schreibunterricht. Wir halten solche Bücher für überflüssig. Die Formen in dem Heft von Huxhagen sind nach unserm Geschmack unschön.

5. **Elementarbuch der Gabelsberger Stenographie.** Nach den Beschlüssen des Wiener Stenographentages bearbeitet von **Ernst Bliedtner.** 2. Aufl. Halle 1897, H. Schroedel.

Ein brauchbares, sehr empfehlenswertes Büchelchen. Die Genesis der einzelnen Formen, der Zusammenziehungen und Siegel ist vorbildlich deutlich und einleuchtend. Wer die stenographische Kunst lernen oder die erlernte nach den neusten Einigungen auffrischen will, mag getrost zu diesem Hilfsmittel greifen.

**Lehrgang für den Zeichenunterricht in Volksschulen,** von **H. Rauhut,** Seminaroberlehrer. Habelschwerdt 1897, Wolf.

Es giebt Dinge, über die der gesunde Menschenverstand jeden vollsinnigen Menschen genügend aufklärt. Solche Dinge brauchen nicht weiter erörtert zu werden. Wenn es jemand doch unternimmt, so wird er langweilig. Der Verfasser entwickelt eine besondere Stärke im Anfüllen der Seiten mit Erörterungen über hunderterlei Richtigkeiten, über das Löschblatt (½ Seite), über den Bleistift, das Spitzen und Einsammeln derselben, den Bleistiftkasten, das Gummi u. s. w. Sehr wichtig wird bemerkt, daß der Bleistift von Daumen, Zeige- und Mittelfinger gehalten werden soll. Solche Wissenschaft tischt man nicht Lehrern auf, die in der Praxis stehen. Man trägt sie allenfalls Seminaristen vor, läßt aber für diesen Zweck kein Buch drucken.

Von Fragen, über die heute alle nachdenken, die mit dem Zeichenunterricht zu thun haben, findet man auf den ca. 100 Seiten kaum eine Spur. Ob das Zeichnen selb-

ständig oder, wie es die Herbartsche Schule will, mehr als dienendes Glied auftreten soll. Da ist keine Stellungnahme zur Frage des Körperzeichnens, oder zu den neusten Bestrebungen, die unter Meurers Führung das Zeichnen von der ausschließlich ornamentalen Richtung wieder zur Naturform zurückführen will u. s. w.

Ich kann mir nicht helfen: das ganze Buch kommt mir durchaus fossil vor, der Text samt den Tafeln. Wenn der Verfasser irgendwo anführt, er habe bei dieser (der 2.) Auflage die neuste Litteratur benutzt, so scheint von derselben doch nur sehr wenig bis zu ihm nach Zulz gedrungen zu sein.

Elberfeld. Fr. Lehmhaus.

## Zur Recension eingegangene Bücher.

**An die Herren Verleger!**

Das „Evangelische Schulblatt" hat nicht Raum genug, um über jedes ihm zugesandte Buch eine Recension bringen zu können. Die betr. Bücher werden aber sämtlich am Schlusse der Hefte als zur Besprechung eingesandt namhaft gemacht. Es bleibt zumeist den Herren Recensenten überlassen, welches Buch durch eine längere Besprechung oder kürzere Anzeige besonders hervorgehoben werden soll. Auf eine Rücksendung der nicht recensierten Bücher kann sich die Redaktion nicht einlassen, es sei denn, letztere habe sich selbst ein Buch zum Zwecke der Besprechung vom Verleger erbeten.

Führer durch den Turnleitfaden 1895. Herausgeg. von Mitgliedern des Vereins für Volks- und Jugendspiele der Lehrer der Kreise Gelsenkirchen. Arnsberg 1898, Becker. Gbd. 0,90 M.

Sang und Klang. 50 Lieder für Ausflüge von Schulklassen. Nebst 10 Jugendspielen. Ausgewählt von einem praktischen Schulmanne. 16.—21. Tausend. Berlin, Klingelbeil. 0,10 M.

H. Lorenz, Die Beamten-Besoldungstitel des Deutschen Reichs- und Preuß. Staats-Haushalts-Etats für das Rechnungsjahr 1898. 8. Jahrg. Berlin, Rahmmacher. 0,60 M.

H. Lorenz, Die Anstellung bei der Berg-, Hütten- und Salinenverwaltung in Preußen. 4. Aufl. Berlin 1898, Rahmmacher. 0,50 M.

H. Lorenz, Berufswahl als Postgehilfin, Thelegraphengehilfin, Fernsprechergehilfin und Fahrkartenausgeberin. Berlin, Rahmmacher. 0,25 M.

C. Geißler, Praktisches Orgelspiel für die Kirche. Op. 47. Leipzig, Schuberth & Comp. 2 M.

J. Klika, Schematische Darstellung des menschlichen Körpers. Für Bürger- Volks- und Mädchenschulen. 4 Inseln in Farbendruck. Dresden, Meinhold & Söhne. 5 M.

Schweizer Sonntagsfreund. Herausgeg. von Freunden des Sonntags. Nr. 91. 2. April 1898. Zürich, Zürcher & Furrer.

Fr. Trappmann, Psychopatische Minderwertigkeiten im Kindesalter. — A. Gernhöfer, Der Lehrer als Apostel der Mäßigkeit in Schule und Haus. Bielefeld, Helmich. 0,40 M.

K. Adam, Der Unterricht im Freien. — G. Fritze, Die Bedeutung der Lehre von den Temperamenten für den Erzieher. Ebenda. 0,40 M.

Dr. L. Morgenstern, Aufstellung eines Lehrplans über den gesamten naturwissenschaftlichen Unterricht in höhern Mädchenschulen und Erläuterungen dazu. Ebenda. 0,40 M.

Dr. Ludwig Wagner, Unterricht und Ermüdung. Ermüdungsmessungen an Schülern des neuen Gymnasiums in Darmstadt. Berlin 1898, Reuther & Reichard. 2,50 M.

Prof. Franz Fauth, Das Gedächtnis. Ebenda 1898. 1,80 M.

Adolf Tromnau, Das Normal-System der höheren Mädchenschule. Halle (Saale) 1895, Schroedel.

Hanno Bohnstedt, Die Rektoratsprüfung. Ein praktischer Wegweiser für Theologen zur Einführung in das Studien der Pädagogik, insbesondere für Kandidaten des evangelischen Predigtamtes zur Vorbereitung auf die Rektorprüfung. Breslau 1894, Hirt. 1 M.

Ernst Geißler, Anleitung zum Pilzsammeln. Mit 47 in Dreifarbendruck hergestellten Pilzgruppen. Zwenkau und Leipzig, Stock. Geb. 1 M.

---

Verantwortlicher Schriftleiter **G. von Rohden in Düsseldorf-Derendorf.**

# Evangelisches Schulblatt.

November 1898.


## I. Abteilung. Abhandlungen.

### Über Wissen und Können.

Rede bei der Übernahme des Amtes als Direktor des städtischen Gymnasiums und Realgymnasiums zu Düsseldorf am 4. Oktober 1898 gehalten

von Professor Dr. Paul Cauer.

Hochgeehrte Gäste unsres Hauses, hochgeehrte Herren Kollegen, liebe Schüler!

Nachdem ich schon seit einer Woche die Geschäfte des Direktors an dieser Anstalt habe wahrnehmen dürfen, haben sich heute der Abgesandte der staatlichen Aufsichtsbehörde und die Männer, die an der Spitze unsres städtischen Gemeinwesens stehen, vereinigt, um vor versammelten Lehrern und Schülern in das schwere und schöne Amt, dessen ich fortan walten soll, mich endgültig einzusetzen. Die Feier gewinnt erhöhte Bedeutung durch die ehrenvolle Teilnahme, die ihr von den Schwesteranstalten der Stadt, von Freunden der Schule, vor allem aus den Kreisen der Eltern unsrer Zöglinge geschenkt wird.

Mein erstes Wort von dieser Stelle aus gilt doch, das wollen Sie einem Manne der von Herzen Lehrer ist nicht verargen, meinen neuen Schülern. Es ist nicht möglich gewesen, alle hier zusammenzurufen; aber die anwesenden begrüße ich als Vertreter der Gesamtheit. Schon habe ich die ältesten von euch persönlich kennen gelernt, anderen draußen beim Turnen und Spielen zugesehen: ich freue mich des frischen, fröhlichen Sinnes, der zwischen den ernsten Mauern dieses Hauses waltet, und hoffe, daß der erste Eindruck von Offenheit und Empfänglichkeit, den ich in wenigen Stunden des Unterrichtes gehabt habe, sich auch in Zukunft immer bestätigen wird. Ihr sollt in mir einen treuen und gerechten Leiter haben, nicht ohne Strenge, doch auch nicht ohne Milde. Kommt vertrauensvoll zu mir, wenn ihr meiner Hilfe bedürft, und seid überzeugt, daß ihr einen Berater finden werdet, der für all euer Thun und Treiben, auch wohl für jugendlichen Übermut und Leichtsinn Verständnis besitzt, und für den es nur mit Unaufrichtigkeit und Gemeinheit kein Vertragen giebt. Doch das sind Laster, die ihr selbst in eurer Mitte nicht werdet dulden wollen, und für deren Bekämpfung der gute Geist in einer Schülergemeinschaft der beste Bundesgenosse des Lehrers ist.

Zu den Schülern zu sprechen wird noch oft Gelegenheit sein; die Stunde mahnt, mich der ehrwürdigen Versammlung zuzuwenden, der ich heute gegenüber-

stehe. Zunächst danke ich Ihnen, hochgeehrter Herr Provinzial-Schulrat, für Ihre anerkennenden und ermutigenden Worte. Die Aufgabe, die mir durch Sie übertragen wird, steht Ihrem Herzen besonders nahe; haben Sie doch selber zwölf Jahre Ihres Lebens ihr gewidmet und sie aufs glücklichste gelöst. Möchte es mir gelingen in Ihrem Sinne hier weiterzuwirken, fortwachsen zu lassen, was Sie gepflanzt haben, und der Schule das hohe Ansehen, das sie genießt, zu erhalten. — Was Sie, Herr Professor Rothert, im Namen des Lehrerkollegiums gesagt haben, giebt mir die beste Hoffnung eines gedeihlichen Zusammenwirkens. Ihnen persönlich danke ich für die Treue, mit der Sie während einer Zwischenzeit von vielen Monaten der Schule vorgestanden, für das Entgegenkommen, mit dem Sie mich bei meinem Eintritt durch Rat und That unterstützt haben. Wenn es schon Ihr Wille ist, nicht mehr lange in Ihrer amtlichen Stellung zu bleiben, so darf ich auch bei diesem Anlaß der Freude darüber Ausdruck geben, daß Sie sich entschlossen haben wenigstens bis Ostern auszuharren und mir so die Möglichkeit gewähren, mit allem, was es an guter Tradition hier giebt, durch Sie bekannt zu werden.

Zuletzt gestatten Sie, daß ich auf Ihre Begrüßung antworte, hochverehrter Herr Oberbürgermeister! Ihnen vor allem und den Herren, die mit Ihnen für das höhere Schulwesen der Stadt Sorge tragen, bin ich zum größten Danke verpflichtet: mit ehrendem Vertrauen haben Sie auf den persönlich Fremden Ihre Wahl gelenkt, mit freundlicher Energie den Zögernden hierher gezogen. Daß es deren bedurft hat, werden Sie mir nicht nachtragen. Gerade weil es mir schwer geworden ist, von einem heimatlichen Boden mich loszureißen, denke ich nun hier um so fester und dauernder Wurzel zu fassen; und wenn die Vorstellung von dem Umfange der Pflichten, die es hier zu erfüllen gebe, mich zweifeln ließ, ob ich sie übernehmen dürfe, so sind mir doch auch die Vorzüge voll bewußt, die gerade in der Stellung liegen, die nun nach Ihrem Willen mir zu teil geworden ist.

Die Thätigkeit des Lehrers bringt es mit sich, daß er öfter in der Lage ist zu geben als zu empfangen. Von dem, was er weiß und kann, mitteilen soll er nicht bloß im Unterricht; auch außerhalb der Schule erwartet man von ihm, daß er gern bereit sei, das vertrautere Verhältnis, in dem er zur Wissenschaft steht, für andere nutzbar zu machen, Kenntnisse zu vermitteln, Anregung zu verbreiten. Wie soll er es aber möglich machen, selbst immer wieder aus dem Vollen zu schöpfen? Bücher sind ja die besten Freunde des Gelehrten, die ihn, wo es auch sei, vor Vereinzelung bewahren und mit dem geistigen Leben der Zeit in Zusammenhang erhalten. Ein großer Gewinn ist es doch, wenn er an einen Platz gestellt wird, wo eben dieses Leben, frisch und kraftvoll pulsierend, ihn umgiebt. Zu der Vermehrung der Gedanken, die das gelesene Wort verschaffen kann, kommt hier erst die Bereicherung des Geistes, die sich aus der

unmittelbaren Anschauung einer gehaltvollen Kultur und aus mannigfaltigem persönlichen Verkehr ergiebt. Zugleich ist es nur unter solchen Verhältnissen auf die Dauer möglich, die Welt zu kennen und zu verstehen, auf die man doch wirken soll.

In dieser Weise die Arbeit des Lehrers und Erziehers zu fördern möchten wenige Orte so geeignet sein wie die Stadt, in deren Dienst ich heute eintrete. Und wenn ich die Fülle menschlicher Kräfte überblicke, die hier auf allen Gebieten der Thätigkeit wie der Lebensfreude zusammenwirken, so sind es zwei inmitten der anderen und vor anderen, die dem Ganzen sein eigentümliches Gepräge geben, dieselben beiden Mächte, die vor wenigen Monaten sich vereinigt hatten, um das Andenken des größten deutschen Mannes würdig zu feiern, Industrie und Kunst. Ihr Schaffen mit empfänglichem Sinn zu begleiten wird die Schule gerade deshalb besondere Ursache haben, weil sie sich auch innerlich von ihnen unterscheidet, so daß sie hoffen kann, dort für das, was sie selber treibt und pflegt, eine Ergänzung zu finden. Unser Unterricht soll in die Wissenschaft einführen, Kenntnisse aneignen; bei dem Industriellen, dem Künstler fragt man nicht so sehr, was er weiß, als, was er kann. Können und Wissen bilden einen Gegensatz, der alle Entwicklung des Menschengeistes durchzieht — nicht daß beide miteinander kämpften; aber sie stehen in einem natürlichen Widerspiel, das verstanden sein will, und das seine Gefahren bringt wo es unbeachtet bleibt. Lassen Sie uns diese Betrachtung etwas weiter verfolgen; das wird des Anlasses nicht unwürdig sein, der uns hier zusammengeführt hat.

Bekannt ist die Abneigung mancher höheren Militärs gegen das Studium der Kriegsgeschichte. Mag sie ungerechtfertigt sein, sie hängt doch mit der richtigen Erkenntnis zusammen, daß die Durchforschung von Feldzügen, die der Vergangenheit angehören, oder gar philosophische Erörterungen über das Wesen des Krieges, so interessant und lehrreich sie sein mögen, doch im Geiste dessen, der sich damit beschäftigt, nicht gerade die Disposition befördern, aus der ein starkes Können in den praktischen Aufgaben des Krieges hervorgeht. — Im Bereiche der friedlichen Arbeit ist es nicht anders. Das römische Recht ist aus dem Bewußtsein des Volkes erwachsen; und das war möglich, weil diesem Volk in seiner Masse die Fähigkeit innewohnte juristisch zu denken. Ein großes gelehrtes Wissen war nicht vonnöten; das gehört erst den juristischen Schriftstellern der Kaiserzeit, die aus dem Stoff, den frühere Generationen erzeugt hatten, ein wissenschaftliches System gemacht haben. — Ob es für den Redner, der vor Gericht Erfolg haben will, mehr auf theoretische Bildung oder auf natürliche Anlage und Übung ankomme, ist ein alter Streit. Der große Römer, der ihn uns in einem seiner klassischen Werke vorführt, war selbst ein viel zu eifriger Gelehrter, als daß er an dem Vorzuge der Wissenschaft vor dem, was er Routine nennen würde, hätte zweifeln können. Doch in dem Dialoge, in den er die Entwicklung seiner Ge-

danken gekleidet hat, leiht Cicero auch der Ansicht, die er eigentlich bekämpft, recht geschickte Worte: die Bedeutung der Regeln sei überall nicht die, daß jemand durch ihre Befolgung den Ruhm der Beredsamkeit erreicht hätte, sondern, was Männer, die reden konnten, aus eignem Antriebe thaten, das hätten andre beobachtet und gesammelt; und so sei nicht die Beredsamkeit aus dem rhetorischen System, sondern das System aus der Beredsamkeit entstanden. Ganz gewiß ist es so gewesen. Und ebenso, wo es kaum jemand bestreiten wird, auf dem andern großen Gebiet kunstmäßiger Anwendung der Sprache, dem der Poesie.

Schriften über Dichtkunst giebt es aus alter und neuer Zeit in reicher Menge; die wertvollen darunter sind nicht gemeint als Anweisungen für den, der ein Dichter werden will, sondern sozusagen als eine Naturbeschreibung derer, die es von selber gewesen, und der Art, wie ihre Werke entstanden sind. Die berühmteste Poetik, die des Aristoteles, hat einen Mann zum Verfasser, den jeder als nüchternsten Gelehrten kennt und von dem wir nur als Kuriosität bemerken, daß er auch Verse gemacht hat. Unser Lessing war Forscher und Dichter zugleich; und sicher haben seine Untersuchungen über das Drama, über die Fabel dadurch an eindringender Kraft gewonnen, daß er die Schwierigkeiten wie die Hilfsmittel der poetischen Produktion aus eigener Erprobung kannte. Ob umgekehrt seine Dichtungen durch seine Wissenschaft immer nur gewonnen haben, mag man doch bezweifeln.

Das geflügelte Werkzeug der Poesie ist das Wort; auch dessen Geschichte zeigt uns den Unterschied von Können und Wissen. Wie fein gestaltet ist das System eines griechischen Verbums, so übersichtlich angelegt und regelmäßig ausgeführt, mit allen jenen Abwandlungen der Bedeutung nach Person, Zahl, Zeit, nach manchen feineren Beziehungen des Sinnes: ein vollendetes Kunstwerk, gewiß; aber kein Werk der Wissenschaft. Denn die ursprünglichen Formen der griechischen Sprache wie jeder anderen sind entstanden zu einer Zeit und bei einem Volke, die von „Grammatik" noch nichts wußten. Daß in dem, was ihr Geist hervorbrachte, ein inneres Gesetz enthalten sei, würden jene Menschen, wenn es ihnen jemand hätte sagen können, nicht besser verstanden haben als etwa eine Biene das Lob des Mathematikers, der sich an den schönen sechsseitigen Prismen ihres Baues erfreut. Einen Fall gab es neuerdings doch, wo gelehrte Männer versucht haben, auf Grund wissenschaftlicher Einsicht nach durchaus rationellen Principien eine Sprache zu konstruieren. Wenn dabei etwas so Unerfreuliches und so wenig Lebensfähiges herausgekommen ist wie das Volapük, so lag der Grund eben in dem Irrtum, daß die Erfinder meinten, weil sie viel wüßten, so könnten sie auch etwas ganz Besonderes. Aber das natürliche Verhältnis der beiden Geisteskräfte läßt sich nicht gewaltsam umkehren. Überall ist das Können das erste; es wirkt unbewußt, instinktiv, schöpferisch: hinterher kommt dann das Wissen und sucht das von jenem Hervorgebrachte zu beschreiben und zu erklären.

Dieser Satz bedarf nun doch der Einschränkung. Er gilt für alle die Wissenschaften, deren Gegenstand der Mensch mit den Erzeugnissen seines Geistes ist; der Natur gegenüber steht es anders. Da macht wirklich die Forschung den Anfang; sie führt zum Wissen, und durch die erkannten Gesetze zur Herrschaft über die Natur, also zu einem hoch gesteigerten Können. Für den Arzt, der menschlichen Leiden abhelfen will, ist freilich ein wichtiges Erfordernis der sichere Blick, mit dem er die Natur des Patienten und den inneren Zusammenhang seiner Zustände erfaßt; diese Fähigkeit ist eine angeborene und ist zu allen Zeiten von manchem geübt worden, der kein gelehrter Mediziner war. Die wertvollsten Errungenschaften der neueren Heilkunst beruhen doch auf wissenschaftlicher Erkenntnis; und kein Verständiger wird sich, wo Hilfe not thut, einem ärztlichen Berater anvertrauen, der nicht die Gewähr giebt, daß er das, was seine Wissenschaft lehrt, gründlich studiert hat. Noch deutlicher erkennt man den Weg, der vom Wissen zum Können führt, da, wo es sich um Bewältigung der unbeseelten Natur handelt. Mag man an die Sicherheit der mathematischen Rechnung denken, durch die beim Bau eines Tunnels zwei von entgegengesetzten Enden her sich einbohrende Linien im dunkeln Innern der Erde zusammentreffen, oder an die glänzenden Leistungen der Optik, deren Instrumente uns das Entfernte nahe rücken, das Unsichtbare sichtbar machen, an die Erfindung der Dampfmaschine und den Umbau der Welt, den sie vollzogen hat, oder an die Triumphe der Elektricitätslehre vom Blitzableiter bis zum Telephon und zum Telegraphieren mit unterbrochenem Draht, oder endlich an die raffinierte Technik der Sprengstoffe, mit denen die Chemie zerstören hilft, was die Schwesterkünste geschaffen haben, und doch auch so der Kultur dient, indem sie die materiellen wie die geistigen Güter einer Nation gegen frevelhaften Angriff sichert — wohin man blickt, überall ist es derselbe Hergang: frei entwickelt sich die gelehrte Forschung, ohne durch Rücksichten des Nutzens gelenkt zu werden; aber die Verwertung neuer Erkenntnis für praktische Zwecke stellt immer bald und von selber sich ein. Auf diesem Zusammenhang beruht das ganze großartige Getriebe der modernen Industrie.

Das Verhältnis ist ein so segensreiches und einleuchtendes, daß wir wohl begreifen, wie in der Freude darüber die Hoffnung entstehen konnte, es müsse allenthalben hergestellt werden können, auch auf die Gebiete sich übertragen lassen, auf denen es, wie ich vorher zu zeigen versuchte, bis jetzt umgekehrt gewesen ist. In dem geistigen Charakter unsrer Zeit ist das historische Interesse ein ebenso starkes Element wie das naturwissenschaftliche; beide großen Zweige der Wissenschaft blühen: kein Wunder, wenn man meint, was dem einen natürlich und heilsam ist, müsse auch bei dem andern gelingen, d. h. es müsse auch im Bereiche der geschichtlichen oder Geisteswissenschaften die schaffende Thätigkeit aus gelehrter Forschung erwachsen. Das ist ein Irrtum, und einer der schwersten, an denen unser Zeitalter leidet.

Der Begründer der historischen Schule unter den Juristen, Savigny, warf in seiner Programmschrift im Jahre 1814 die Frage auf, ob die Zeit, in der er lebte, zur Gesetzgebung ebenso wie zur Rechtswissenschaft berufen sei; und er verneinte sie entschieden, weil helle Beleuchtung und scharfe Zergliederung der Begriffe etwas ganz anderes sei als naive Sicherheit des Rechtsbewußtseins, das im Volke leben und fortwachsen müsse, wenn gute Gesetze erzeugt werden sollten. Wie würde Savigny heute urteilen? Ich wage nicht zu behaupten, daß durch die Art, wie sich Rechtswissenschaft und Gesetzgebung in ihrer Wechselwirkung während des neunzehnten Jahrhunderts entwickelt haben, die Sorge des vorausblickenden Mannes widerlegt worden sei. — Über Wesen und Geschichte der Religion sind gelehrte und scharfsinnige, auch gedankenreiche und verständnisvolle Schriften wohl niemals zahlreicher erschienen als in den letzten dreißig Jahren. Doch Religionsphilosophie ist noch keine Religion; deren Kraft und Fülle strömt aus ganz anderen, verborgenen, vom verstandesmäßigen Denken unberührten Quellen. Und bei allem Reichtum der theologischen Litteratur wäre unser Zeitalter eher arm zu nennen, wenn man es mit Perioden vergleichen wollte, in denen das religiöse Leben zu so schöpferischer Kraft und williger Empfänglichkeit gesteigert war wie in den ersten Jahrhunderten der christlichen Kirche. Auch Moral auf Wissenschaft zu gründen wird nie gelingen; sie bedarf einer stärkeren, die Persönlichkeit von Grund aus erfassenden Triebkraft. Ja man darf zweifeln, ob nicht die psychologische Analyse sittlicher Thatsachen und Vorstellungen der Befestigung des Willens zum Guten eher nachteilig als förderlich ist. Immanuel Kant hat die Pflicht als kategorischen Imperativ hingestellt; aber auch er gehört nun schon der Geschichte an. Wer sich heute klar macht, unter welchen Voraussetzungen Kant seine Ansichten gebildet hat, wie die Starrheit seines sittlichen Maßstabes, über die Schiller spottet, aus dem Widerwillen gegen die schwärmerische und weichliche Tugendanpreisung seiner empfindsamen Zeitgenossen entstanden ist, wer so Kant historisch begreifen lernt, der kommt in Gefahr, seinen Imperativ für minder kategorisch, das Pflichtgebot nicht für so allgemeingiltig zu halten, wie es doch von rechtswegen sein soll.

Wenden wir uns heitreren Gegenden des Lebens zu, dem großen Reiche der Kunst! Auch da giebt es ein mannigfaltiges, wohlgegründetes Wissen; und ein gut Teil davon ist längst Gemeingut der Gesellschaft geworden. Die Kunstwissenschaft steht in hoher Blüte, in höherer — so scheint es für den Augenblick — und jedenfalls allgemeinerer, als die Kunst selber. Das zeigt sich allein schon in dem ausgedehnten Gebrauche, zu dem sich das Wort „Stil" entwickelt hat. Schwerlich haben die Menschen, für die Michel Angelo, Rubens, Albrecht Dürer ihre Werke schufen, soviel davon gesprochen wie die heutigen. Jene Zeiten besaßen einen Stil; den Zustand der unsrigen hat man nicht ungeschickt damit bezeichnet, daß sie im Suchen und Ringen nach einem eigenen Stil begriffen

sei. Was man in der Architektur oder im Kunsthandwerk „stilvoll" nennt, ist doch nicht, wie es dem eigentlichen Sinn des Wortes entsprechen würde, der unwillkürliche Ausdruck einer lebendigen, der ganzen Generation gemeinsamen Denkart und Weltanschauung, sondern die getreue Nachbildung eines fremden Stiles, der geschichtlich überliefert ist und durch Studium erlernt werden kann. Daß des Überlieferten, dessen, was zunächst verstanden und nachempfunden werden muß, so gar viel ist, darin liegt ein Hemmnis für das künstlerische Schaffen so gut wie für das poetische oder, wovon vorher die Rede war, für die Arbeit des Gesetzgebers. Wer hart sein wollte, könnte dem heutigen Geschlechte den Vorwurf machen, mit dem einmal der Herzog von Wellington einen jungen Mann, der sich um Anstellung in seinem Dienst bemühte, zurückwies: You are over-educated for your intellect.

Aber darf ein Vertreter der Schule so sprechen? Trägt sie nicht an dem ganzen Übel die Hauptschuld? Ist sie es nicht, die mit einer übergroßen Masse von Lernstoff das heranwachsende Geschlecht belastet? — In der That sind Beschwerden in diesem Sinne öfter gegen uns als von uns erhoben worden. Vor einigen Jahren trat ein geistreiches Buch, das damals viel Aufsehen machte, mit der Forderung und beinahe Prophezeiung auf, daß die wissenschaftliche Periode, in der wir uns befänden, durch eine künstlerische abgelöst werden müsse; die heutige Bildung beruhe einseitig auf dem Verstand, und daran sei das herrschende Unterrichtswesen schuld. Nicht einmal auf dem Felde, das doch von der Schule vorzugsweise gepflegt wird, dem sprachlichen, will man ihr zugestehen, daß sie etwas Rechtes schaffe. Ein namhafter Schriftsteller und Kritiker, zugleich Professor an der Berliner Universität, ist befremdet darüber, daß junge Studenten, vor ein Gemälde gestellt, nicht in Worten auszudrücken vermöchten, was sie darauf sehen. Über mangelnde Fähigkeit im schriftlichen Gebrauch der eigenen Sprache wird von Hochschullehrern aller Fächer geklagt. Nun gar, wenn es sich um eine fremde handelt! Man spottet über die Gelehrsamkeit der jungen Leute, die französische und englische Grammatik aus dem Grunde gelernt hätten, aber nicht imstande seien einen französischen Brief zu schreiben, auf englisch ein Gespräch zu führen. Wenn sie ins fremde Land kämen, sei ihnen das grammatische Wissen nur hinderlich; denn es störe die Unbefangenheit, mit der andere, die schnell ein paar Brocken aufgerafft hätten, frischweg zu parlieren versuchten. Besonders unbeliebt unter den Einrichtungen der Schule sind die Examina; da würden, heißt es, eine Menge toter Kenntnisse ausgekramt, die nicht für irgendwelche Anwendung erworben seien, sondern um wieder vergessen zu werden. So sei der Typus, den die höhere Schule erzeuge, der eines Menschen, der alles weiß, aber nichts kann.

Ich unterlasse es, diese Vorwürfe im einzelnen zu prüfen; ein principielles Bedenken darf ich entgegenstellen. Wenn das Schulwesen Übelstände enthält, so

hängen diese gewiß mit allgemeinen Fehlern, an denen die Zeit leidet, zusammen; sind sie nun aber deren Ursache, oder etwa umgekehrt eins ihrer Symptome? Überschätzt die heute lebende Generation das Wissen, weil sie es auf der Schule so gelernt hat? oder muß es die Jugend in der Schule so lernen, weil diese mit ihren Einrichtungen selber ein Kind der Zeit und dem Einfluß herrschender Anschauungen unterworfen ist? Diese Frage ist einfach zu stellen; die Antwort ist nicht so leicht und so selbstverständlich, wie in der Regel angenommen wird. Um nur ein Beispiel zu geben — daß Prüfungen mit ihrem regelmäßigen Betriebe dahin drängen, das Wissen stärker zu betonen als das Können, liegt auf der Hand: was einer weiß, das kann man ihm abfragen; was er kann, ist viel schwerer zu beurteilen und zeigt sich zuverlässig erst in längerer Bewährung. Aber wer ist daran schuld, daß so viel geprüft werden muß? Wir Schulmeister gewiß nicht. Das Neueste auf diesem Gebiete, die sogenannte Abschlußprüfung, ist ohne, und man kann fast sagen, wider den Willen des höheren Lehrerstandes der Schule auferlegt worden. Und auch wer die Geschichte des Abiturientenexamens, das kürzlich sein hundertjähriges Bestehen feiern konnte, verfolgt, wird finden, daß der Anstoß zu seiner Einführung wie zu fortgesetzt peinlicher Ausgestaltung nicht von der Schule ausgegangen ist. Je mehr Gebiete menschlicher Thätigkeit der Verwaltung oder doch Aufsicht des Staates anheimfielen, je straffer die einzelnen Berufsklassen amtlich organisiert wurden, desto mehr wurde es nötig den Eintritt in diese Berufe an bestimmte Bedingungen zu knüpfen, deren Erfüllung dann durch ein Examen festgestellt werden mußte. Die zunehmende Verstaatlichung von Zweigen des geistigen wie des wirtschaftlichen Lebens ist ja ein charakteristischer Zug unsres Jahrhunderts. Mag man ihn beklagen oder rühmen, jedenfalls hat die Schule ihn nicht hervorgebracht, sondern von ihm aus Einfluß erfahren. Und so durchweg: die Schule trägt zwar dazu bei, den geistigen Charakter eines Zeitalters zu erhalten; in erster Linie aber ist sie selber durch ihn bestimmt. Jede Nation hat die Gesetze und Einrichtungen, die sie verdient; sie sollte sich selbst anklagen, wenn sie mit ihrem Schulwesen unzufrieden ist.

Das sage ich nun aber nicht, um uns Lehrer von der Verpflichtung loszusprechen, da, wo ein Schaden erkannt ist, zur Hilfe die Hände zu regen. Wir können nicht alles thun, aber doch etwas. So hat man neuerdings versucht das Können auf der Schule dem Wissen gegenüber wieder mehr zur Geltung zu bringen; nicht immer in der glücklichsten Weise. Scheinbar ist es ja sehr einfach, die Einseitigkeit der wissenschaftlichen Fächer dadurch zu ergänzen, daß die technischen verstärkt werden. Dieser Gedanke hat mitgewirkt bei der Vermehrung der Turnstunden, er hat dazu geführt, daß der obligatorische Zeichenunterricht, der am Gymnasium früher nur bis Quarta reichte, auf zwei weitere Jahre ausgedehnt wurde. Professor Konrad Lange in Königsberg hat kürzlich in einem eignen Buche eine „künstlerische Erziehung der deutschen Jugend“ gefordert, die

sich vorzugsweise auf das Zeichnen stützen soll und natürlich neue Ansprüche für dieses Fach begründen würde. Auch der Plan, einen Handfertigkeitsunterricht an den höheren Schulen einzuführen, beruht auf dem richtigen Gefühl, daß Können wertvoller ist als Wissen, hat aber dasselbe Bedenken gegen sich wie alle die angedeuteten Bestrebungen: sie vermehren die Menge der Dinge, die neben einander getrieben werden und sich gegenseitig den Platz wegnehmen, weil ein jedes im Grunde als Hauptsache gelten möchte. Die verwirrende Mannigfaltigkeit der Lehrgegenstände ist — daran zweifelt niemand — recht eigentlich das große Übel, an dem heute das höhere Schulwesen krankt. Wer an irgend einer Stelle bessernd eingreifen will, wird gut thun, es jedenfalls so einzurichten, daß er dabei nicht dieses Übel noch vergrößert. Daß gegenwärtig die Fülle dessen, was es zu wissen und also zu lernen giebt, größer ist als vor 100, vor 50, vor 30 Jahren, daß sie immer noch weiter wächst, ist doch kein Zufall und keine Willkür, sondern liegt in der Natur der Welt und ihrer Entwicklung. Es kann nicht gelingen, an der Summe von Wissenschaft, die auf der Schule getrieben wird, jetzt oder künftig wesentliche Abstriche zu machen. Dagegen wäre der Versuch denkbar, den Stoff der Art nach anstatt der Menge nach zu bereichern, das Können dadurch hereinzubringen, daß man es nicht äußerlich dem Wissen beigesellt, sondern innerlich mit ihm verschmilzt — wie wenn, um ein Gleichnis zu gebrauchen, in der Natur von der Vermischung zweier Elemente der Übergang stattfände zu ihrer chemischen Verbindung.

Bei den alten Griechen und Römern gab es den Unterschied von „Wissenschaft" und „Kunst" noch nicht; die Wörter, die sie dafür besaßen, ars und τέχνη, bedeuteten beides zusammen. Wir sind gewohnt, dieses Fehlen der Arbeitsteilung als eine Unvollkommenheit anzusehen; und historisch wohl mit Recht: beide Thätigkeiten waren noch nicht so reich entfaltet, so charakteristisch ausgebildet, daß man das Bedürfnis empfunden hätte sie im Namen zu sondern. Aber in solcher Verbundenheit liegt doch auch ein guter und bleibender Sinn. Zwischen Wissenschaft und Kunst besteht wirklich eine tiefe Gemeinsamkeit. Wie die allegorischen Gestalten beider, die von den Wänden dieses Saales auf uns herabschauen, bei allen Unterschieden, die der Künstler ihren Zügen und ihrer Haltung gegeben hat, doch eine geistige Verwandtschaft erkennen lassen, so ist es in der That: die Kunst kann des Wissens nicht entraten; und es giebt keine Wissenschaft, die nicht ein künstlerisches Element enthielte. Das gilt es denn zu pflegen und herauszuarbeiten, gerade heute, wo es in Gefahr ist erstickt zu werden.

Während die Geschichtsforschung reicher und feiner entwickelt ist als je zuvor, weist die moderne Litteratur verhältnismäßig wenige große Leistungen der Geschichtschreibung auf. Die Forschung hat etwas Auflösendes: sie zerstört Irrtümer, ohne sogleich neue Wahrheiten zu schaffen, zeigt Lücken der Kenntnis, wo man früher den besten Zusammenhang zu haben wähnte. So wird, auch ab-

gesehen von der wachsenden Masse des Stoffes, die Aufgabe des Zusammenfassens und Darstellens immer schwerer. Daß ein neu erscheinendes Buch, wie seiner Zeit Mommsens Römische Geschichte, zugleich eine wissenschaftliche That und eine Bereicherung der allgemeinen Litteratur ist, kommt heute kaum noch vor. In den Kreisen der strengen Fachmänner gilt es geradezu nicht als schicklich, wenn ein gelehrtes Werk auch erfreulich zu lesen ist. Dieses Vorurteil wird die Historie aufgeben und sich der künstlerischen Seite ihres Berufs wieder mehr erinnern müssen; und sie kann das thun, ohne die natürlichen Grenzen ihres Bereiches zu überschreiten. Vielleicht hat eine Wendung nach dieser Richtung schon begonnen. In einer verwandten Wissenschaft, der klassischen Philologie, ist sie von zweien ihrer hervorragendsten Vertreter mit aller Entschiedenheit gefordert worden: Philologie sei ihrem eigentlichen Wesen nach nicht gelehrtes Wissen, sondern eine Kunst, nämlich die, durch Deutung und Nachempfindung ein Altertum in unsrer Phantasie wieder aufleben zu lassen. Und Beiträge zur Durchführung dieses Programmes sind gerade in neuster Zeit einige sehr wirkungsvolle gegeben worden. Ein Buch wie Erwin Rohdes Psyche, über den Unsterblichkeitsglauben der Griechen, ist nach Anlage und Sprache ein Kunstwerk; und unter den Erklärungsschriften zu alten Dichtungen mehren sich die, welche nicht mehr in Konjekturen und gelehrten Exkursen ihre Stärke suchen, sondern eine bescheidnere und zugleich nützlichere Rolle übernehmen, indem sie für das Verständnis des Textes ähnlichen Dienst leisten wie anderwärts der Vortrag des Schauspielers, der die Schöpfung des Dichters vor uns lebendig macht.

Das sind ja freilich Erwägungen und Unternehmungen, die außerhalb des engeren Gebietes der Schule liegen; aber der Geist, in dem sie arbeitet, wird von dort her beeinflußt. Und auch unmittelbar kann sie den Gedanken, daß eine jede Wissenschaft im Keime zugleich eine Kunst sei, für ihre Zwecke nutzbar machen. Nur vorsichtig darf ich von einem Fache sprechen, das unter meinen Herren Kollegen sehr viel gründlichere Kenner hat, will jedoch auch mit meiner Ansicht nicht zurückhalten, daß in der Mathematik für die Zwecke der Schule wichtiger als der Lehrsatz, der erkannt wird, die Aufgabe ist, die gelöst werden soll. Im französischen und englischen Unterricht der Realanstalten geht schon jetzt die Praxis mit Recht dahin, nicht bloß grammatische Kenntnisse und Verstehen eines Textes zu verlangen, sondern die Sprache selber mündlich und schriftlich anwenden zu lehren. Und mag immerhin der Protest eines einzelnen einstweilen eine bloß akademische Bedeutung haben — ich gedenke nicht müde zu werden im Streit für die Überzeugung, daß auch die beiden alten Sprachen ihren tief bildenden Einfluß nur dann zurückgewinnen können, wenn ihnen am Gymnasium wieder mehr Spielraum gewährt und die Möglichkeit wieder hergestellt wird, zu freiem Gebrauch jedenfalls des Lateinischen anzuleiten. Im deutschen Unterrichte, der sich zur Zeit des lebhaftesten Interesses in weiten Kreisen erfreut, macht sich des-

halb die Einwirkung des Zeitgeistes auch mit seinen Verkehrtheiten besonders stark geltend. So ist man gerade hier geschäftig das Wissen zu übertreiben, Vorträge über Geschichte der Nationallitteratur und Aneignung ihrer Daten für wichtiger zu halten als Lektüre und Erklärung der großen Werke selber. Gewiß wollen wir uns bemühen, das eine zu thun und das andere nicht zu lassen. Soll aber, weil wir mit Zeit und Kräften haushalten müssen, die eine der beiden Seiten zurücktreten, so ist die Entscheidung nicht schwer: eine Kenntnis mag, wer sie nicht hat, jederzeit aus Büchern entnehmen; die Fähigkeit, die Gedanken eines Autors nachzuempfinden, ein gelesenes Drama als wirkliche Handlung anzuschauen, die Situation, aus der ein Lied des Dichters erwachsen ist, in der Vorstellung wieder zu erzeugen, diese Fähigkeit ist ein Können, das, wie jedes andre, früh geübt sein will, wenn es überhaupt zur Entwicklung kommen soll.

Doch das alles sind einzelne Züge und verhältnismäßig kleine Mittel; eine Stelle giebt es — und damit wende ich mich zum Schluß an Sie, meine Herren Kollegen — wo wir Lehrer im großen einsetzen können, um eine falsche Abschätzung des Könnes gegen das Wissen der Schule fern zu halten: das ist in der Auffassung unseres eigenen Berufes. Welcher von beiden Seiten steht er näher? Wenn man die Fülle von Bestimmungen und Verordnungen über den Betrieb des Unterrichtes ansieht, die besonders während der letzten zwei Jahrzehnte erlassen sind, so mag man wohl denken, sich darin auszukennen sei allein schon eine Wissenschaft. Und der Anspruch, eben einer solchen zu dienen, wird mit allem Nachdruck von denen erhoben, die ungefähr während des gleichen Zeitraums die Pädagogik zu einem philosophisch gegründeten und gegliederten System ausgebaut haben. Theorien der Erziehung hat es zu allen Zeiten gegeben; nichts ist natürlicher, als daß ein spekulativ angelegter Kopf den Trieb empfindet, das, was beim Unterrichten in ihm wie in den Köpfen der Schüler vorgeht, zu beobachten, zu beschreiben und auf psychologische Grundlagen zurückzuführen. Eigentümlich unsrer Generation, wenn auch nicht zum ersten Male in der Welt auftretend, ist nur der Glaube, durch das Studium einer solchen Beschreibung könne jemand, der es von Natur nicht ist, ein vorzüglicher Lehrer und Erzieher werden. Ich bekenne mich noch heute zu der entgegengesetzten Ansicht, die ich vor fünfzehn Jahren, übermütig wie man in der Jugend ist, in einer kleinen Spottschrift verfochten habe: daß, was die theoretische Pädagogik an praktischen Folgerungen ergiebt, im besten Falle selbstverständliche Dinge sind. Sicher ist es zu wünschen, daß ein Lehrer recht viel wisse, daß er auch über seinen Beruf nachdenke; aber das Beste, was ihm gelingt, gelingt ihm da, wo er nicht sich selber beobachtet, nicht nach Regeln verfährt, sondern unbewußt dem angebornen Triebe der Mitteilung folgt, der ihn zum Lehrer gemacht hat.

Wenn ich so unsre Thätigkeit mit der des frei schaffenden Künstlers in Parallele stellen möchte, so besteht doch, zu aller inneren Ungleichheit, ein großer

äußerer Unterschied, der bei uns einer freien Entfaltung der Eigenart Schranken setzt: wir sind nicht jeder auf sich selbst gestellt, sondern angewiesen in einem Organismus zusammenzuarbeiten. Da geht es ohne gegenseitige Rücksichtnahme, ohne bewußten Verzicht auf manchen auch an sich berechtigten Wunsch nicht ab. Gerade heutzutage ist es nötig, sich dies klar zu machen, wo der Unterrichtsplan die alte Einfachheit verloren hat und zu einem künstlichen System geworden ist, dessen Teile so ineinandergreifen, daß jede Vernachlässigung und jeder Übergriff, jeder nur übertriebene Eifer an der einen Stelle das Gelingen an andern Punkten gefährdet. Aber auch für diese nicht leichte Aufgabe, die Herstellung eines erfolgreichen Zusammenspiels der Kräfte, ist die papierne Macht von Vorschriften und Festsetzungen, die es regeln sollen, viel weniger wirksam als das lebendige Gefühl der Gemeinsamkeit und der gute Wille, der gern dem Ganzen dient. Ich glaube zu wissen, daß ich an die Spitze eines Kollegiums gestellt bin, in dem diese Gesinnung besonders freudig und kraftvoll entwickelt ist. Erhalten Sie mir, meine Herren, die Bereitwilligkeit, die Sie meinem Vorgänger bewiesen haben, — nicht um meinetwillen, sondern um des hohen Zweckes willen, der uns vereint. Und so lassen Sie uns zur Arbeit, die wir heute unterbrochen haben, zurückkehren, in dem festen Vertrauen, daß sie gedeihen müsse zum besten der Jugend, die uns anvertraut ist, zum besten der schönen Stadt, deren Stolz diese Schule ist, zum besten des großen Vaterlandes, das uns trägt und in dessen Wachstum zuletzt wieder all unser Thun ausmündet. Das walte Gott.

---

# Über „Anschauung und Begriff" im Religionsunterricht.

Von Militärpfarrer Schwartz in Annaburg.

Es sei mir gestattet, die Diskussion über das Schema „Anschauung — Begriff" noch einmal in kurzen Zügen auf gewisse entscheidende Principien zurückzuführen. Ich glaube damit auch die Meinung des Herrn Grünweller zu treffen, der — S. 201 — sehr richtig hervorhebt, daß die Verständigung über unsre Kontroverse von gewissen Grundfragen abhängig sei.

---

Die Formel „Anschauung — Begriff" hat einst im pädagogischen Leben erlösend gewirkt. Sie hat den Unterricht aus der Tortur eines widernatürlichen Mechanismus in den natürlichen Fortschritt der geistigen Entwicklung hineingestellt und ihn damit der Freiheit und Freudigkeit zurückgegeben. Die Frage ist nur, ob das, was für die Erkenntnis der Dinge gilt, auch für die Religion gilt; ob also der Religionsunterricht nach derselben Formel arbeiten darf, wie z. B. der Unterricht in den Naturwissenschaften. Das glaube ich verneinen zu

müssen. Denn bei aller Erkenntnis, nach der wir sonst streben, handelt es sich um ein Wissen, bei der Religion aber um ein Glauben. Alle sonstige Erkenntnis ist Sache des Verstandes, Religion Sache des Willens. Bei aller sonstigen Erkenntnis handelt es sich um Wirklichkeit und Unwirklichkeit, bei der Religion um Wert und Unwert. Wir stehen hier vor zwei völlig verschiedenen und ihrem Wesen nach völlig getrennten — nicht „Seelenvermögen“, wohl aber Erscheinungen des seelischen Lebens. Diese Anschauung, daß die Religion eine ganz eigenartige Erscheinung der menschlichen Seele ist, die sich nach Ausgangs- und Zielpunkt dem Intellekt gegenüber durchaus selbständig verhält, ist, man darf wohl sagen, eine der wichtigsten Errungenschaften der neueren Philosophie seit Kant und Schleiermacher, die wir wohl nie wieder werden vergessen können, und auch nie wieder werden vergessen dürfen, wenn wir die Religion nicht wieder zum Spielball des wissenschaftlichen Streites machen wollen. — Hieraus ergiebt sich, daß die Formel „Anschauung — Begriff“ für den Religionsunterricht nicht paßt. Denn jene Formel liegt durchaus auf der theoretisch-intellektuellen Seite des seelischen Lebens, während es die Religion lediglich mit dem Willen zu thun hat. — Allerdings hat auch die bisherige Methode den Willen nicht außer acht gelassen; im Gegenteil, sie hat das schließliche Ziel des Unterrichts durchaus in den Willen verlegt. Aber dabei hat sie disparate Elemente miteinander vermischt: sie geht von der Anschauung aus, leitet zum Begriff über und will durch diese Begriffe nun den Willen regeln. Dabei verlangt sie aber von den Begriffen etwas, was diese gar nicht leisten. Es fällt dem Menschen gar nicht ein, ein hoffnungsfreudiges Leben zu führen, weil er den Begriff des ewigen Lebens gewonnen hat. Einen Begriff vom ewigen Leben hat so mancher Selbstmörder — und dennoch endet er in der Verzweiflung.[1]) — Darum ist es nötig, daß die Methode des Religionsunterrichts sich überhaupt nicht auf den Weg verläßt, der von der Anschauung zum Begriff führt, sondern ebenso, wie sie den Zielpunkt in den Willen setzt, ebenso ihren Ausgangspunkt im Willen nimmt. Das religiöse Leben, das man mit der Bildung des Willens erzielen will, das braucht nicht erst auf dem Umweg und Irrweg des theoretischen Denkens in den Menschen hineingeschafft zu werden, sondern das ist keimartig in der Menschenseele vorhanden. Wär's nicht so, dann sollte es wohl keiner Methode gelingen, religiöses Leben im Menschen zu erwecken. Dies keimartig vorhandene Leben, diese Elemente der Religion, die in der Menschenseele bereit liegen, die sind: Ehrfurcht vor dem Unendlichen und Unbegreiflichen, Furcht und Mißtrauen gegen den Lauf des natürlichen Lebens,

[1]) Dabei macht es wenig aus, ob die Begriffe „logische“ oder „psychische“ sind. Beide liegen auf derselben Linie, denn bei beiden handelt es sich um die abstrahierende Thätigkeit des Verstandes; nur daß eben die Abstraktion bei den einen reiner durchgeführt ist, als bei den andern.

Sehnsucht nach Befreiung und Vollendung, Dankbarkeit gegen die Geschenke und Gaben des Überirdischen, Zuversicht und Vertrauen, daß trotz alles augenscheinlichen Elends doch alles vollbracht ist, alles gut ist und alles noch wieder gut wird u. s. w. Diese Elemente des religiösen Lebens liegen so fest in der Menschenseele, daß man sagen kann: die Religion wird nicht sterben, solange noch Menschen leben. Und diese Elemente liegen in der Menschenseele als ursprüngliche, von allem theoretischen Nachdenken unabhängige, ja ihm oft geradezu entgegengesetzte Äußerungen des Willens, als Gefühle, als Gemütsstimmungen. Der Wille läßt sie nicht — und ob der Verstand tausendmal nein sagt. Und hier liegt nun der Ausgangspunkt für alle religiöse Erziehung. Hier muß die christliche Unterweisung einsetzen, um das, was als dunkles Ahnen nnd Streben in der Kindesseele liegt, in das helle Licht der Erscheinung Christi zu rücken. Das ist Apperception im religiösen Unterricht, und eine Methode, die so von innen heraus arbeitet, das ist die „naturgemäße“ Methode.

---

Soviel ergiebt sich aus Art und Wesen der Religion. Und ich meine: die Psychologie führt uns zu keinem andern Resultat. Man lasse nur einmal alle Schulweisheit beiseite und halte sich an die gewöhnlichen Thatsachen der Erfahrung. Wodurch wird das Gefühl angeregt und belebt? Was wirkt erhebend und begeisternd auf den Willen ein? Ist es irgend etwas aus der analysierenden und abstrahierenden Thätigkeit des Verstandes? Gewiß nicht; sondern soweit es sich um Wirkung von Mensch zu Mensch handelt, ist es das warme Gefühl und der begeisterte Wille, was wirkt, erhebt und mit sich fortreißt. Gefühl entzündet sich an Gefühl und Wollen wird durch Wollen erzeugt. So kommen die großen Thaten zustande, sowohl im Leben des Einzelnen, wie in dem der Völker, Thaten der Aufopferung, des kühnen Mutes, der gläubigen Zuversicht. Hier ist Anschauung und Begriff so gut wie nichts, und Gefühl und Wille alles. — Und so beurteilen wir auch ohne weiteres den Religionsunterricht, solange wir uns noch in dem Wirrwarr der psychologischen Theorien einige Unbefangenheit bewahrt haben. Wir hören, wie ein Religionslehrer mit der peinlichsten Sorgfalt und der sichersten Klarheit die religiösen Begriffe entwickelt. Wir sagen: das ist gut und schön! Welch eine Treue und Tüchtigkeit steckt dahinter. Aber das Beste fehlt: der Lehrer ist kalt und die Kinder werden nicht warm. — Daneben aber ein anderer, der fühlt und läßt es die Kinder nachfühlen, etwa wie es dem Herrn Jesus zu Mute gewesen sein muß, als er von allen verlassen am Kreuze hing, und was das für eine Liebe gewesen sein muß, die das alles für uns that. Vielleicht ist dies und das nicht ganz einwandsfrei, hier vielleicht eine schiefe Erklärung, dort noch eine dunkle Stelle — und doch: welch ein Schimmer in den Augen der Kinder! Wir fühlen: das eine ist not. — Überhaupt: man beachte, wie die Erwachsenen zuweilen von ihrem

Religions- oder Konfirmandenunterricht reden. Welch eine Wärme und Liebe noch nach zehn, zwanzig Jahren! Und weiß man dann mit den Persönlichkeiten Bescheid, dann war's immer ein Lehrer oder Geistlicher, der mit der Herzlichkeit seines persönlichen Wesens und der Begeisterung seines Vortrags die Herzen an sich band. — Ich meine, diese alltäglichen Erfahrungen sollten uns zu denken geben und den Zweifel in uns wecken, ob wir mit unsern psychologischen Maximen von der notwendigen Vermittlung der Willensbildung durch Gedankenkreise und Begriffsentwicklungen u. s. w. wirklich auf rechtem Wege sind. Das wirkliche Leben scheint da doch manchmal seine besondere Weise zu haben.[1])

Eines freilich führt uns aus aller Schwierigkeit heraus: das ist die Behauptung, man könne nicht mehr thun, als den Kindern Begriffe vermitteln; das Übrige müsse man dem anheimstellen, der die Herzen lenkt, wie Wasserbäche. Mir scheint, wenn es so steht, dann können wir unsern Religionsunterricht sein lassen. Also wir sollen den Kindern das Evangelium bringen, es ihnen hersagen und erklären, und nichts thun und thun können, daß dies Evangelium in die Herzen dringt? Und das alles, obwohl wir wissen, daß die eine Art anders zu Herzen geht als die andere; daß der Herr Jesus anders redete, als die Schriftgelehrten; daß das Evangelium auch heute noch hier und dort an den Ohren vorbeirauscht, wie das Sausen des Windes, während es an anderer Stelle — in anderer Weise und anderem Geist verkündet — Herz und Gewissen unter seine Gewalt nimmt? Ich glaube, es ist unsere Pflicht, daß wir uns diese Unterschiede zu Herzen nehmen und uns nicht auf eine Art mechanische Wirkung des Gotteswortes zurückziehen. Gewiß, was wirkt ist Gottes Wort. Es ist schärfer denn ein zweischneidig Schwert. Aber wir, wir Geistliche und Lehrer, können dies Schwert so stumpf machen, daß wir's um seine Wirkung bringen. Also wir tragen auch in diesem Punkt unsere Verantwortung! Wir wissen und und das Leben bestätigt es uns auf Schritt und Tritt, daß es einen Unterschied in der Wirkung bedeutet, ob man dociert und interpretiert, oder ob Gefühl an Gefühl sich wendet. Also müssen wir danach handeln.[2])

---

[1]) Man darf nur nicht immer denken, als wäre das notwendige Korrelat einer solchen „unmittelbaren" Einwirkung auf Gemüt und Willen eine totale Konfusion der Gedanken. Nein, zu der größten Begeisterung die größte Klarheit! Aber es giebt auch eine Klarheit der Gedanken, die mit Begriffsentwicklungen nichts zu thun hat. — Und nicht anders steht es mit dem Wissen. Ohne Zweifel: zum Thun gehört schließlich ein Wissen. Aber das Wissen der Religion hat mit dem, was man sonst Wissen nennt, nichts gemein. Wenn ich weiß, daß jeder arme, hilfsbedürftige Mensch mir so nahe steht wie ein Bruder, so weiß ich das nicht so, wie ich etwa weiß, daß die Winkel in einem Dreieck zusammen 2 R betragen, d. h. auf Grund einer Wahrnehmung oder eines logischen Prozesses, sondern ich weiß es mit Gefühl und Gewissen. Wenn Gefühl und Gewissen es mir nicht sagten, niemand könnte es mir beweisen, daß irgend ein armer Mensch mein Bruder sei.

[2]) Man hat zwar gemeint, derartige Wirkungen auf Gemüt und Willen wären

Noch ein Wort über biblische Geschichte und Katechismus. — Führen sie uns andere Wege, als Religionsphilosophie und Psychologie uns weisen? Ich glaube nicht. Man darf sie nur nicht falsch verstehn. Die Bibel erzählt uns z. B., wie Gott die Welt und alle Kreatur geschaffen, und wir sagen mit dem Katechismus: Ich glaube, daß mich Gott geschaffen hat u. s. w. Was soll das? Sollen wir einen Begriff von der Weltschöpfung bekommen? Das hätte wenig Wert; denn wir könnten Heiden sein und verloren und verdammt, und genau wissen, was unter göttlicher Weltschöpfung gemeint ist. Oder soll das eine theoretische Meinung sein, die man verstandesmäßig beweisen, womöglich begrifflich deducieren kann: Gott hat die Welt geschaffen? Das wollen wir lieber nicht behaupten; denn das können wir niemandem beweisen, daß Gott die Welt geschaffen. — Sondern das sollen die Kinder und Erwachsenen an der Hand der biblischen Geschichte lernen, daß sie nicht so roh und gemütlos an der Welt und ihrer Kreatur vorübergehen; daß sie sich in Ehrfurcht und Anbetung beugen vor dem Ewigen und Unendlichen, dessen Werke so groß und so viel; daß sie nicht fürchten sollen, das Leben sei ein Spiel blinder Atome, die die „Natur" zusammenweht, wie der Wind die Sandkörner zusammenweht, sondern daß sie glauben sollen: von ihm und durch ihn und zu ihm sind alle Dinge! Ihm sei Ehre in Ewigkeit; — und darum nun also mit der ganzen Christenheit sprechen: Ich glaube an Gott den Vater, allmächtigen Schöpfer Himmels und der Erden. Mag der Weltlauf nun auch manchmal recht blind und unvernünftig erscheinen, so daß die Spötter fragen: wo ist denn nun dein Gott? — Wir halten uns zu Gott und seiner Liebe und wissen, daß denen, die Gott lieben, alle Dinge zum Besten dienen. — Man wird mir zugeben, das und nichts anderes ist Sinn und Bedeutung des ersten Artikels. Nun wird es erst schön, Religion zu haben und Religion zu lehren, viel schöner, als wenn man sich und andern die Köpfe mit kümmerlichen Definitionen und unsicheren „Beweisen" vollpfropft. Dies, Definitionen und Beweise, das ist alles Spreu vor dem Winde; jeder, der klüger ist als wir, und jeder, der die Natur besser kennt als wir, wirft sie uns über den Haufen. Aber Ehrfurcht und Anbetung vor dem ewigen Geheimnis des Lebens, das uns in Gott geoffenbaret, und Dankbarkeit gegen die unerschöpfliche Fülle seiner Güter und Gaben, und nicht zweifeln und verzweifeln, sondern hoffen und trauen auf eines barmherzigen Gottes väterliche

nicht viel mehr, als der Schaum auf den Kämmen der Wogen. Sie gingen, wie sie gekommen. Aber wenn solche Wirkungen verfliegen, ob dann nicht Definitionen und Begriffsentwicklungen erst recht verfliegen? Ob das Alles dann nicht erst recht etwas ist, das „dürre wird, dieweil es nicht Wurzel hat"? Das Leben wenigstens läßt wenig genug von dem nachwirkenden Segen solcher intellektuellen Künste verspüren. — Dagegen meine ich, ein Unterricht, der jahrelang mit der Macht einer frommen und innigen Persönlichkeit auf Kinderherzen wirkt, der verfliegt nicht wie bloßer Schaum, sondern der läßt sicher in Gemüt und Charakter der Kinder seine Spuren zurück.

Liebe — auch in Sturm und Nacht — das spricht jedem zu Herz und Gewissen, auch dem Materialisten, der nichts weiter sehen will, als Gehirnnerven und Ganglienzellen. Gott ist eben stärker als aller Menschenwitz und „unser Glaube ist der Sieg, der die Welt überwindet.“ — So ist es mit dem ersten Artikel; und nichts anderes mit der Geschichte Jesu und dem zweiten Artikel. Nicht das ist der Sinn dieser Geschichte, daß wir aus ihr den Begriff des Menschensohnes oder Gottessohnes oder des stellvertretenden Sühneleidens u. s. w. gewinnen, oder daß wir aus ihr bloß Material beziehen zu dem Satze: Christus war Gott u. a., den wir dann als „quod erat demonstrandum“ der Welt entgegenrufen, sondern das ist Sinn und Zweck dieser einzigartigen Geschichte, daß wir in Anbetung stillestehn vor der überirdischen Reinheit eines solchen Lebens und darum dann nachfolgen seinen Fußstapfen; daß wir nicht immer bloß klagen über verkannte Unschuld und erlittenes Unrecht, sondern groß und stark und dennoch barmherzig werden im Leiden und Sterben; und daß wir dann schließlich und vor allem mit unsern Verfehlungen und Verirrungen nicht durch die Welt gehen, wie Schafe, die keinen Hirten haben, sondern uns bußfertig und glaubensvoll unter die erbarmende Liebe des Gekreuzigten stellen und darin von neuem geboren werden — und mit dem allen dann sprechen und bekennen, wie es unsere Väter gethan: Ich glaube, daß Jesus Christus, wahrhaftiger Mensch und wahrhaftiger Gott, sei mein Herr, der mich erlöset hat. — Wir sehen, hier ist von einem intellektuellen Prozeß nirgends die Rede. Sondern das fromme Gefühl und der gläubige Wille, der in der biblischen Geschichte lebt, der ergreift die Persönlichkeit des Lehrers und wendet sich durch ihre und seine Vermittlung an Gefühl und Gemüt der Kinder. So wissen wir nun erst, was Religion heißt und was Religion für ein Segen ist — für Erziehung und Menschenleben. Die Kinder sehen lassen, wie der Lauf der Dinge oft widrig und unheilvoll sich gestaltet und sie doch sprechen lehren: Wider alle Fährlichkeit beschirmet und vor allem Übel behütet und bewahret; sie erkennen lassen, wie der Mensch sich von Sünde zu Sünde schleppt, bei allem aufrichtigen Streben, und sie dann glauben und vertrauen lehren auf den, der alles wieder gut und neu macht; sie empfinden lassen, wie mächtig, ja übermächtig der Geist der Sünde und Gemeinheit in der Welt ist, und sie dann doch hoffen lehren, daß der heil. Geist noch viel mächtiger ist, daß Gottes guter und gnädiger Wille noch stärker ist als alle Sünde und Gemeinheit — das alles ist ein großes Werk der Barmherzigkeit, ja das größte und edelste Werk, das je an Kindesseelen gethan werden kann. Aber freilich: Alles Arbeiten mit dem Verstande versagt hier völlig. Mit Definieren, Entwickeln, Erklären — kommen wir dem Ziel keine Spur näher. Sondern hier hängt alles an dem Willen, der glauben will, der hoffen muß, wenn er nicht verzweifeln will, der um der Liebe und des Erbarmens willen, das er in Jesu schaut, über die Erde triumphiert. —

Wir wollen dabei nicht um Worte streiten. Daß Anschauungen und Begriffe auch in einem solchen Unterricht vorkommen, der an Gemüt und Willen sich wendet, versteht sich von selbst; denn geistiges Leben giebt es nicht ohne Anschauung und Begriffe. Aber daß in einem solchen Unterricht nach dem Schema „Anschauung — Begriff" gearbeitet werden darf, daß die Entwicklung von der Anschauung zum Begriff irgend ein Ziel, wenn auch nur ein Unterziel des methodischen Verfahrens sein darf, das soll hier noch einmal und rundweg bestritten werden.[1])

---

Ich möchte zum Schluß noch einmal wiederholen, was ich in meinen letzten Ausführungen (1897, S. 504) hervorhob: Ich will niemanden verurteilen. Ich weiß, wie mancher Religionsunterricht noch Herz und Gewissen trifft — wie ich mir andrerseits auch nicht abstreiten lasse, daß die öde Erklärerei und Begriffsspalterei noch in voller Blüte steht. Ich will damit sagen, daß ich nicht hart urteilen will, auch nicht ungerecht, auch nicht unvorsichtig. Ich weiß, wie treu unsere heutigen Pädagogen an der Religion als dem vornehmsten Erziehungsmittel festhalten, so treu, daß man wünschen möchte, in andern Kreisen unseres Volkes wär's ebenso. Und diese Liebe und Treue zur Sache mag es wohl bewirken, daß trotz aller verfehlten Methodik doch schließlich immer wieder das das Eine, was not ist, wie mit elementarer Gewalt in dem Religionsunterricht unsrer Tage hervorbricht. — Wenn wir aber daneben, wir Geistlichen und Lehrer, soviel kostbare Zeit vergeuden mit Erklären und Definieren, mit Begriffsentwicklung und Systembildung, und alles mit dem Erfolg, daß wir uns und den Kindern den Unterricht verleiden, dann kommt das daher, daß wir alle, Geistliche und Lehrer, mehr oder minder unter dem Banne dieser Formel stehen: Von der Anschauung zum Begriff! Und darum muß diese Formel fallen.[1])

[1]) Wenn ein Kind zu seinen alten Eltern in ihrer letzten Lebensstunde sagt: Ich danke euch noch einmal für all' eure Liebe und Güte — so kann man sagen: das „Danken" ist ein Begriff und die „Güte" auch. Ob aber ein Mensch, wenn er Kinder zu dieser großen, nie versiegenden Dankbarkeit erziehen will, seine Aufgabe als „Entwicklung der Anschauung zum Begriff" ansieht?

[1]) Wie mir Herr Lehrer Linde aus Gotha freundlichst mitteilt, hat derselbe als Referent auf der im Herbst v. J. in Friedrichroda abgehaltenen „Generalversammlung der Lehrer des Herzogtums Gotha" — es handelte sich um die Neugestaltung des Religionsunterrichts in den Volksschulen des Landes, bezw. um Beseitigung des Leitfadens von Schwarz — sich ebenfalls gegen die Anwendung der Formel „Anschauung — Begriff" auf den Religionsunterricht ausgesprochen (vergl. auch „Deutsche Schule", 5. Heft, Mai 1898). — Herr Linde hebt u. a. sehr richtig hervor: daß eine Systematisierung des Religionsunterrichts nicht notwendig sei, „weil das in der bibl. Geschichte dargestellte religiöse Leben schon an und für sich, und zwar sehr eindringlich, zum Gemüte des Kindes spricht und zu seiner vollen Wirkung nicht erst der Umwandlung in ein System von (kraftlosen) Abstraktionen bedarf."

# Die Kappe und Verwandtes.

Wenn wir heute von einer Kappe reden, so verstehen wir darunter gewöhnlich eine Kopfbedeckung, die etwas feiner mit Mütze bezeichnet wird. Unsre Soldaten tragen Mützen, keine Kappen. Eine kleine zierliche Kappe heißt Käppchen; so spricht man von einem Hauskäppchen. Das Wort Kappe wird aber auch übertragen für Kopf gebraucht. Etwas auf seine Kappe nehmen. Einem etwas auf die Kappe geben. Das kommt auf deine Kappe.

Unser Wort bezeichnet aber nur den Rest des Kleidungsstückes, was man früher unter Kappe verstand. Das Wort cappa, capa findet sich schon im sechsten Jahrhundert. Es ist ein Wort der spätlateinischen Sprache und wird auf capere fassen, umfassen, einhüllen zurückgeführt, bezeichnet also etwas Umschließendes, Verhüllendes, Bedeckendes, einen Mantel mit angehängter breiter Hülle für den Kopf. Es war ein Kleid für Männer und Frauen, wenn auch in Kleinigkeiten verschieden. Zur Zeit der Nibelungen, als die Kappe noch ein ganz umschließendes Kleidungsstück war, finden wir eine Tarnkappe, einen Mantel, der den Träger unsichtbar machte. Die Bezeichnung ist gebildet mit darmi oder tarmi, was heimlich bedeutet. Später bezeichnete Kappe auch die Mönchstracht. Daran erinnert der Spruch: Gleiche Brüder, gleiche Kappen. Ja, ein Orden hat vom obern Teile der Kappe, der Kapuze, sogar seinen Namen, es sind die Kapuziner.

An der Kappe gingen im Laufe der Jahrhunderte große Veränderungen vor. Ein kühner Schnitt trennte die Kopfbedeckung von dem Hauptstücke, so hatte man Kappe und Mantel. Der Name verblieb aber beiden Teilen. So hieß der Reitermantel auch Reiterkappe, und die oberdeutsche Regenkappe ist der Regenmantel. Ein verkappter Reiter war unkenntlich. So heißt es bei Luthers Rückkehr von Worms: „Da sprengten fünf verkappte Reiter auf ihn zu, zogen ihn aus dem Wagen und schleppten ihn mit sich in das Gebüsch."

Auch von unten erlitt die Kappe Einbuße. Sie wurde nach und nach immer kürzer, besonders in den südlichen Gegenden. So entstand der kurze spanische Mantel, die capa, die beim Beginn des 16. Jahrhunderts besonders durch die Landsknechte auch nach Deutschland kam. Diese Kleidung ist durch Abbildungen bekannt genug, auch durch Aufführungen im Theater, z. B. des Don Carlos von Schiller, oder Egmonts von Goethe. Auch unsere weiland Amtsgenossen scheinen dem Reize solcher Gewänder nicht hinreichend Widerstand geleistet zu haben. Es ist uns eine Kirchenordnung für die Grafschaft Hoya an der Weser vom Jahre 1581 erhalten, in der es heißt: „Die Küster sollen sich der landsknechtischen (zerschlitzten) Hosen, Wämser, kurzen Kappen und dergleichen Kleidungen, so Kirchendienern nicht anstehen, enthalten, und schlichte Hosen, Wämser und lange Mäntel und Röcke tragen." Man sieht, wie der Superintendent

für Erhaltung der Würde seiner Untergebenen Sorge trägt. Auch in England wurde nach und nach die Kappe so verkürzt, daß eigentlich nur ein Mantelkragen unter dem Namen cape übrig blieb, eine Tracht, die sich seit einigen Jahren auch bei uns eingeführt hat, wenn auch nur für Damen.

In Frankreich bildete man aus der Verkleinerungsform von cappa und zwar im Sinne von Kopfbedeckung das Wort chapeau als Hut, und der Hutmacher heißt chapelier. Dieses Wort chapeau ist mit dem französischen Kunstprodukt später auch nach Deutschland übergeführt worden, besonders im Sinne einer feierlichen Kopfbedeckung. Und da der Sinn des Wortes dunkel war, man auch seine Abkunft von Kappe nicht kannte, setzte man das Wort Hut oder auch Deckel als Erklärung hinzu. So entstand der chapeau-Hut oder chapeau-Deckel, etwas mundgerecht gemacht als Schabbesdeckel, der aber mit dem jüdischen Sabbath oder Schabbes nichts gemein hat. — Auch der Italiener erweitert das Sprachgebiet der cappa. Er bildete den capot, einen Mantel mit Kapuze, und auch die Kapothüte der Damen dürfen Italien ihr Stammland nennen.

Wenn man von der ursprünglichen Kappe fast das ganze Unterteil entfernt, so daß nur Hals und Kopf bedeckt werden können, so hat man die Narrenkappe, die allerdings noch besonders verziert wurde. Alter Spruch: Jedem Narren gefällt seine Kappe.

Schon vorhin wurde erwähnt, daß das Wort Kappe in übertragenem Sinne für Kopf gebraucht wird. Aber man spricht auch noch anderweit von Kappe und meint damit etwas Bedeckendes. Es giebt Gewölbekappen, Kappen auf Schornsteinen. Der Backofen hat eine Kappe. Berggipfel tragen mitunter eine Kappe von Nebel oder Wolken. Man giebt auch dem Schuh und dem Stiefel eine Kappe, der Strumpf muß sich freilich mit einem Käppchen begnügen.

Wir kommen noch einmal auf die alte Kappe des 6. Jahrhunderts zurück, die eine Person ganz umschloß, um von da aus einer verwandten, aber ganz anders gerichteten Reihe von Wörtern nachzugehen. Von dem Kriegsmann Martin wird erzählt, daß er einst seine Kappe mit dem Schwerte durchgeschnitten und die Hälfte einem Bedürftigen gereicht habe. Dieser Krieger wurde später Bischof von Tours und aus überreichen Gründen heilig gesprochen. Sein Todestag, der 11. November 401, steht noch immer im Kalender und ist am Niederrhein ein Tag für Zinsenzahlung und erbliche Naturallieferungen. Die fränkischen Könige aus dem Hause der Merowinger bewahrten Reliquien dieses Heiligen und unter ihnen als Hauptstück die cappa oder in der Verkleinerungsform capella Martins. Sie errichteten zur Aufbewahrung dieser Schätze ein kleines Heiligtum neben der Kirche, nannten es nach seinem Hauptschatze auch Kapella und den geistlichen Aufseher und Bewahrer den Kapellan (Kaplan). Später wurde jedes kleine Bethaus ohne eigens angestellten Geistlichen Kapelle genannt, ja auch ein Seitenraum der Kirche wohl so bezeichnet. Droben stehet die Kapelle,

Uhland. Diese Bezeichnung wurde seit dem 7. Jahrhundert allgemeiner. Sie findet sich auch oft in Ortsnamen und zwar in zweierlei Betonung. Kapellen bei Koblenz und Mörs — mit dem Tone auf der zweiten Silbe — und Kappel — mit dem Tone auf der ersten Silbe — in der Schweiz, in Schleswig, bei Bückeburg, auch als Kappel, Stift Kappel, Immekappel und noch sonst vielfach in Süddeutschland.

Der Name Kaplan diente später zur Bezeichnung eines Hülfsgeistlichen. Wenn ein Bischof selbst den Gottesdienst abhielt, so wirkten die Hülfsgeistlichen oder Kapläne mit bei Ausführung der Kirchengesänge. Und so nannte man nachher überhaupt den kirchlichen Chor Kapelle, wie man auch einen geistlichen Chor ohne Instrumentalbegleitung noch jetzt mit a capella bezeichnet. Später ist das Wort von der kirchlichen Bedeutung losgelöst worden, so daß überhaupt jede Gesamtheit von Musikern Kapelle genannt wird. So giebt es fürstliche Kapellen, Regimentskapellen, Feuerwehrkapellen, sogar Zigeunerkapellen — alle unter einem Kapellmeister.

Wir kehren noch einmal zu cappa zurück, als dessen Grundwort wir capere genannt haben. Die Bedeutung dieses Wortes ist fassen, umfassen, umschließen, ergreifen, sich erwerben, sich bemächtigen, fangen. Als ein davon abgeleitetes Wort erscheint das lateinische caput, das Haupt, und zwar in dem Sinne, daß das caput dasjenige ist, was das Gehirn und die wichtigsten Sinnesorgane umfaßt, in sich begreift. Unser Wort Haupt hat, wie anderwärts ausgeführt ist, denselben Sinn.[1] Die lateinische Wurzel kap und die deutsche Wurzel haf entsprechen sich genau. So nennen wir ein Gefäß, welches etwas umfassen, etwas umschließen kann, einen Hafen und den Mann, der es macht, einen Hafner. So nannten unsere Vorfahren die Hirnschale den Hirnehafen oder den Hirnetopf. Das Behältnis für Schiffe heißt auch Hafen; Flußhafen, Seehafen, Wilhelmshaven. Zu dieser Gruppe von Verwandten der Wurzel kap oder haf gehört auch Kap, ein hervorragendes Haupt des Landes an der See, ferner eine lange Reihe deutscher Wörter, die wir aber für jetzt vernachlässigen und von denen nur Haft und Heft (am Messer und zum Schreiben) erwähnt werden mögen. Wie selten denken wir aber an den sprachlichen Zusammenhang mit Kappe! Wie sehr sich caput und Haupt sprachlich nahestehen, ersieht man noch aus folgender Zusammenstellung. Es entsprechen sich Kapitän und Hauptmann, Kapitel und Hauptstück, Kapital und Hauptgeld oder Hauptsumme (im Gegensatz zu Zinsen); so ist das Kapitäl das Haupt der Säule, das Kapitol das Haupt der sieben römischen Hügel. Von dem Verlesen eines Hauptstücks oder Kapitels der Bibel oder eines Legendenbuches bei Gelegenheit der Mahlzeit im Kloster schreibt sich die Redensart her: ich will dir einmal ein Kapitel lesen, sowie auch die

[1] Siehe Hollenberg, Sprachliche Untersuchungen über die deutsche Benennung des menschlichen Körpers und seiner Teile. Gütersloh, C. Bertelsmann.

Wendung „einen abkapiteln". Zuweilen wird das Wort Kapitel auch freier gebraucht und bezeichnet den Stoff einer Unterhaltung. Wenn man ihn auf dieses Kapitel bringt, kann er das Ende nicht finden. Das ist ein anderes, ein neues, ein gefährliches, ein lustiges Kapitel.

Unter Kapitel versteht man auch die feierliche Versammlung eines Ordens, bei der die Hauptstücke oder Kapitel der Ordensregeln vorgelesen und dann Beratungen abgehalten werden. Ein Kapitel des Ordens vom schwarzen Adler, des Ordens der Johanniter; ein Domkapitel.

Wenn durch einen Vertrag, der alle Hauptpunkte bestimmt, eine Festung übergeben wird, so kapituliert sie, schließt eine Kapitulation. Und ein Soldat, der durch einen in Kapitel gebrachten Vertrag eine längere Dienstzeit übernimmt, heißt ein Kapitulant.

Gehen wir bei capere von der Bedeutung fassen, ergreifen aus, so vermuten wir leicht den Zusammenhang mit dem französischen captiver gefangennehmen, captif ein Gefangener.

Capere fassen, ergreifen, nehmen wird aber auch auf geistige Thätigkeit angewendet. Wenn man eine Sache, einen Vorgang, ein Verhältnis mit dem Geiste erfaßt, begriffen hat, so hat man sie kapiert. Und wenn jemand etwas in sich gefaßt hat, so ist er fähig, etwas zu thun; er ist zu einer Sache kapabel. Zu solcher Übertragung auf geistige Thätigkeit macht man bei capere, was in Zusammensetzungen meist cipere lautet, vielfach Gebrauch. Percipieren heißt im Sinne der Seelenlehre zunächst mit den Sinnen etwas durch und durch fassen oder aufnehmen; man percipiert etwas. Das geistige Produkt ist die Perception. Legt man diese zu den vorhandenen geistigen Schätzen und bringt sie mit ihnen in richtige Verbindung, so hat man etwas appercipiert, und das Resultat dieser Arbeit bezeichnet man mit dem Worte Apperception. Parallele Vorgänge bezeichnen die deutschen Wörter: greifen, begreifen, Begriff, oder auch nehmen, vernehmen — (was früher nicht bloß hören bezeichnete, sondern auch verstehen, siehe Apg. 7, 25) — Vernunft.

Zwei Stücke aus der Botanik, die mit Kappe in Verbindung stehen, sollen noch beigefügt werden. Das eine ist das Wort Kapsel, vom lateinischen capsa oder capsella, ein Umschließendes, ein Behältnis, welches dem Täschelkraut seinen Namen Capsella bursa pastoris gegeben hat. Das andere ist der Kappes, der im 7. Jahrhundert von den Römern zu uns gekommen und seinen Kohlkopfnamen aus dem Lateinischen mitgebracht hat.

Und endlich, denn jeder Artikel muß doch einen Schluß haben, erwähnen wir den italienischen Namen Katafalk, ein Wort, das auch einen deutschen Bestandteil besitzt. Dieser ist das Wort Balke oder Balken, von den Italienern in balko oder balkon umgeändert, und bezeichnet so einen großen Balken, ein Balkengerüst. Den Balkon haben wir später auch an deutschen Häusern an-

gebracht und damit zugleich unser Wort in dem etwas fremden Röckchen wieder übernommen. Der andere Bestandteil von Katafalk hängt mit capere zusammen und bedeutet mit den Augen fassen oder schauen. Der Katafalk ist also übersetzt ein Schaugerüst und wird jetzt besonders zur Schaustellung der Leichen benutzt. Die Franzosen formten das Wort in ihrer Weise um und nannten das Schaugerüst oder den Katafalk échafant, machten vor stark hundert Jahren sehr fleißig Gebrauch von diesem Gerät, und wir sind durch sie, indem wir lautlich auch noch etwas änderten, an das Schafott gekommen.

---

## Meinen.

Das Wort meinen, denken, die Ansicht oder Absicht haben, geht auf die Wurzel man sich erinnern, denken oder gedenken zurück.

Zuweilen bedeutet es im Sinne haben, sagen wollen. Du stecktest noch einen zweiten Pfeil zu dir . . ., was meintest du damit? Tell. Etwas anders meinen als sagen. So meinte ich es nicht. — Dann bedeutet es auch eine Gesinnung haben, gesinnt sein. Er meint es redlich, ernstlich, aufrichtig, böse, falsch. So wie man wohl für wollen gewillt sein sagt, so gebraucht man mitunter gemeint sein für meinen. Friedrich Wilhelm I. schreibt 1726: Er sei nicht gemeint, solchen Leuten, welche zu Wittenberg in so friedhässigen Principien unterrichtet werden, irgend welche Dispensation widerfahren zu lassen und selbige zu befördern. (Er verlangte nämlich den Besuch der Universität Halle.)

Zuweilen wird meinen auch abgeschwächt gebraucht als glauben oder bloße Vorstellung haben, vermuten. Was meinst du von der Sache? Ich meinte die Sache schon abgemacht. Sie meinen, sie werden erhört, wenn sie viele Worte machen, Matth. 6. Was meinst du, will aus dem Kindlein werden? Luk. 1. Zuweilen ist der Sinn sich einbilden. Er meint sich etwas damit. Er meinte, er sei etwas, nämlich etwas Großes.

Zu meinen gehört auch Meinung nach den verschiedenen Bedeutungen des Zeitworts, z. B. Inhalt einer Rede, ihr Sinn, die Bedeutung von etwas sinnbildlich Genommenen; die geistige Auffassung, Ansicht oder Absicht, ein Urteil, eine Gesinnung, eine Vermutung.

Zu derselben Wurzel man stellt man auch das Dingwort Mann. Danach bezeichnet Mann ein denkendes Wesen. Männer. Das von Mann abgeleitete Adjektiv ist mannisk und diente zur Bildung von Mensch. Von Mann haben wir u. a. mänulich, Männlichkeit, Mannheit, männiglich (für jedermann); niemand, jemand, auch das Fürwort man. Mannschaft, mannbar. Ein Schiff bemannen. Er ist Mannes dazu, er ist kräftig genug. Die Formen der Mehrzahl sind Mann, Mannen und Männer.

Mit meinen, denken, sich erinnern steht in enger Verbindung mahnen, machen, daß einer an etwas denkt, sich erinnert. Man mahnt an eine Pflicht und läßt an die Bezahlung einer Rechnung denken. Man bekommt einen Mahnbrief, einen Mahnzettel, hört einen Mahnruf. Aber es dient das Wort auch zu freierem Gebrauche: das Gewissen mahnt. Ins Feld, ins Feld! die Rachegeister mahnen, Körner. Jemanden ermahnen, ihn an frühere Belehrungen und Vorsätze erinnern oder denken lassen. Die Ermahnung heißt auch wohl Vermahnung. Auch fühlt jemand wohl eine Vermahnung von gehabtem Rheumatismus, von Zahnschmerz.

Das Wort meinen wurde mhd. aber auch in einem andern Sinne als bloß denken, erinnern gebraucht; es bezeichnete nämlich ein anhängliches liebendes Gedenken. Diese Bedeutung ist später auch in die nhd. Dichtersprache eingeführt worden, und so singt Schenkendorf: Freiheit, die ich meine, die mein Herz erfüllt. In diesem Sinne gebrauchen wir minnen, lieben, sowie die Minne, die Liebe, ein liebendes Gedenken. Minne trinken heißt einen Abschiedstrunk mit einem teilen zu treuem Gedenken. Die Bedeutung von minnen hatte sich im 15. Jahrhundert so vergröbert, daß seit dieser Zeit das Wort als anstößig gemieden und nachher ganz vergessen wurde. Erst der Göttinger Dichterbund hat es im vorigen Jahrhundert bei den Dichtern des Mittelalters wieder aufgegraben und im Sinne der edlen Liebe der Litteratur neu eingefügt. Dazu gehören noch Minnelied, Minnesänger, minnig, minniglich, Sold der Minne.

Und da wir nun einmal von einem alten Worte sprechen, so soll sofort ein verwandtes gotisches Wort angeknüpft werden, es ist munân, erinnern, gedenken. Von ihm hat einer der zwei Raben Odins seinen Namen Muninn. Auf den Achseln ihres Herrn sitzend sagen die Raben diesem alles ins Ohr, was sie in der Welt hören und sehen, erinnern ihn also und lassen ihn daran gedenken.

Aus der griechischen und lateinischen Sprache, die beide ebenfalls die Wurzel man oder mn enthalten, sind auch Wörter zu uns gekommen, von denen bloß einige erwähnt werden mögen. Mnemosyne, das Gedächtnis; Mnemotechnik, die Kunst des Gedenkens; der Mnemotechniker, ein Künstler im Gedenken. — Memoria das Gedächtnis; memorieren, dem Gedenken oder Gedächtnis übergeben, seien es Thatsachen, Vorgänge oder Wörter. Promemoria, eine Denkschrift. Ein Memorial, ein dem Erinnern dienendes Buch, ein Buch für Eintragungen. Ferner aus dem Schulleben der Monitor, der an Gelerntes erinnert, daran gedenken läßt und es so einübt. Monieren, namentlich tadelnd erinnern. Das Monument soll an eine Person oder eine That erinnern und an sie gedenken lassen. So haben wir noch manche Wörter in unsrer Litteratur, auch aus der französischen Sprache, was aber zu weit führen würde.

---

## Saufen.

Ahd. sûfan, mhd. sûfen hieß schlürfen, trinken; die gleiche Bedeutung hat ndd. supen. Die Wurzel ist sup trinken. Das Wort saufen hat nach und nach einen niedrigen Sinn angenommen und wird meist nur von unmäßigen Menschen und Tieren gesagt. Dahin gehören auch: der Säufer, die Sauferei, sich besaufen, besoffen, ein Besoffener, ein Söffel. Einen versäufen oder ersäufen; einer versäuft; einer versäuft Hab und Gut. Der Saufbruder, der Saufaus, Saufgelage, Saufgurgel, Saufschulden. Das Saufen bezeichnet unten am Rhein, in Westfalen und Ostfriesland einen Viehtrank, in der Gegend von Soest aber auch die Suppe für Menschen. Ein schlechtes Getränk ist ein Gesöff. Das unmäßige Trinken wird mit Soff beehrt. Er ist an den Soff geraten.

Supen heißt auch mit dem Löffel trinken, schlürfen und essen. Früher wurde allgemein nur mit dem Löffel gegessen, denn eine Eßgabel kannte man nicht. So heißt ahd. sophâ, mhd. suppe, soppe Brühe, Suppe. Es ist eigentlich ein md. und ndd. Wort. Die Franzosen haben das Wort von uns übernommen, bei ihnen heißt souper zu Abend essen, un souper ein Abendessen. Auch nach Italien ist das Wort gedrungen, und dort bezeichnet zuppa Kalteschale. Wir kennen Milchsuppe, Fleischsuppe, Hühnersuppe, Mehlsuppe, Weinsuppe, Erbsensuppe, Bohnensuppe, Sagosuppe, Grützensuppe, Krankensuppe. Im Bergischen spricht man oft vom Soppenpott (Suppentopf), meint aber damit den eisernen Topf, in welchem allerdings die Suppe, aber auch das Gemüse gekocht wird, was ja, wie vorhin erwähnt, früher stets mit dem Löffel gegessen wurde. Der Gebrauch der Gabel ist erst sehr spät aus Italien zu uns gekommen. Selbst vor weniger als hundert Jahren gab es auf einem großen Bauerngute bei Duisburg keine Eßgabeln. Und aus dieser Unbekanntschaft mit der Gabel hat sogar das Gemüse den Namen Soppe oder Zoppe erhalten, denn es wurde in Suppenform genossen. Die Soppe ist gar, heißt, das Essen ist fertig. Das Gemüsemesser ist ein Soppenmetz. Die Seifenbrühe heißt ndd. Seepsoppe. Die schmutzige Brühe auf dem Boden eines Schiffes heißt seit Jahrhunderten Grundsuppe, ein Ausdruck, der auch bildlich von den verdorbensten Schichten des Volkes gebraucht wird.

Redensarten. Eine Prügelsuppe. Einem die Suppe versalzen. Einem eine Suppe einbrocken. Das wird uns auch die Suppe (den Kohl) nicht fett machen. Einen in der Suppe sitzen lassen. Jemanden auf einen Löffel Suppe einladen. —

Ein verwandtes Wort ist seufzen, ahd. sûftôn, mhd. siuften, siufzen. Seufzen ist langsames und hörbares Einziehen des Atems. Ndd. hört man süchten oder söchten. Wir finden hier den Wechsel von f und ch, wie bei Kraft und Kracht, bei Haft und Hacht. Seufzen verhält sich zu saufen wie schluchzen zu schlucken. Ach, seufzt er (Peter), so was zu erleben, gedacht ich nicht. Etwas

beseufzen; über etwas seufzen; unter einem Drucke seufzen; sich müde seufzen. Der Seufzer. Der letzte Seufzer. An einigen Orten giebt es eine Seufzerallee, in Venedig eine Seufzerbrücke.

Rh. A. H.

---

## II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Lehrproben, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

### Ein Jubiläum und seine Mahnung an die evangelische Lehrerwelt.

Vom 6.—8. August d. J. wurde in Elberfeld und Barmen das fünfzigjährige Bestehen des westdeutschen Jünglingsbundes gefeiert. Die Jubelfeier legte durch ihren ganzen Verlauf ein deutliches Zeugnis dafür ab, daß die Jünglingsvereinssache festen Boden im evangelischen Volke gewonnen hat. Aus allen Teilen Rheinlands und der Nachbarprovinzen waren die Vertreter der dem Westbunde angeschlossenen Vereine herbeigeeilt, um mitzufeiern und sich wieder zu stärken für die weitere Arbeit. Lag auch durch die plötzliche schwere Erkrankung des allverehrten Bundespräses Sup. Krummacher, der schon 25 Jahre das Präsidium führt, über der Jubelfeier eine trübe Wolke, so rang sich doch immer von neuem der Ton fröhlichen Gottvertrauens und der Hoffnung auf Besserung durch, und heute wissen wir es, daß wir nicht zu schanden geworden sind. Am ersten Tage fand die Generalversammlung statt, die bereits von 800—1000 Vertretern und Mitgliedern des Bundes besucht war und wie immer einen erhebenden Verlauf nahm. Die einleitende biblische Ansprache hielt Pastor Hafner-Elberfeld über Ps. 73, 23: Dennoch bleibe ich stets an dir. Er wies auf das erfreuliche Wachstum der Sache hin, betonte aber besonders die Notwendigkeit der inneren Arbeit, da es gelte, Menschenseelen auf den rechten Weg zu weisen. In seinem Jahresbericht konnte Hauptagent Helbing mitteilen, daß der westdeutsche Jünglingsbund jetzt 420 Vereine mit etwa 32000 Mitgliedern zähle, also viel Ursache zum Danke vorhanden sei. Das Hauptorgan des Bundes, „Der Jünglingsbote,“ ist in 5000 Ex., das Jugendblatt „Für unsere Jungen“ in 12000 Ex. verbreitet. Der Festvortrag, von dem Vorsitzenden des Wupperfelder Vereins (von unserem Vater Dörpfeld mitbegründet) H. Ufer gehalten, handelte von „dem Segen der fünfzigjährigen Vereinsarbeit“. Aus den vielen kleinen Ansprachen, die sich anschlossen, sei besonders die von Pastor Augener aus Steele erwähnt, der als ehemaliger Bundesagent den dänischen Krieg 1864 mitmachte und da Gelegenheit hatte, die Früchte der Jünglingsvereinsarbeit an den unter den Fahnen stehenden Mitgliedern zu schauen. Dem heimgegangenen Fürsten Bismarck widmete er noch ein warmes Wort, indem er an ein persönliches Erlebnis anknüpfte, das hier mitgeteilt sein möge. „Als wir 1867 von der Rückkehr König Wilhelms, Moltkes und Bismarcks von der Pariser Weltausstellung hörten, eilten wir in der Nacht nach Soest, wo ein Maschinenwechsel stattfinden sollte. Damals galt es bei manchen Leuten für eine Schmach, B. zu huldigen. Wir aber ließen uns nicht abhalten, sondern gingen hin, um ihn zu sehen und zu

grüßen. Ein Herr trat zu ihm und fragte ihn nach seinem Befinden. Da antwortete B.: Ich bin müde, ich habe 30 Stunden Schlaf zurück. Bismarck hat in Paris die Augen offen gehabt, er hat da manches gesehen, was andere nicht gesehen, und darum sagte er zu Bodelschwingh, der damals verschiedene Anstalten in Paris leitete: Macht, daß ihr hier weg kommt! Redner schloß seine packende Ansprache: Wie B. sich um seines Volkes willen müde gearbeitet hat, so laßt uns auch arbeiten an unserer Sache, dann bleiben wir jung. — Am Sonntag den 7. August fanden zwei Festgottesdienste statt. In Elberfeld predigte der als tüchtiger Kanzelredner bekannte Generalsuperintendent Nebe aus Münster über 4. Mose 10, 10: „Wenn ihr fröhlich seid an euren Festen und in euren Neumonden, sollt ihr mit den Trompeten blasen über eure Brandopfer und Dankopfer, daß es euch sei zum Gedächtnis vor eurem Gott!“ Gleichzeitig redete in Wupperfeld vor einer nach Tausenden zählenden Festgemeinde Pastor prim. Tiesmeyer aus Bremen über Ps. 118, 14: „Der Herr ist meine Macht und mein Psalm, und ist mein Heil.“

Einen eigenartigen Anblick gewährte am Nachmittag die Barmer Stadthalle mit dem davor liegenden prächtigen Plateau: Kopf an Kopf gedrängt saßen oder standen da fünf- bis sechstausend Männer und Jünglinge, um gemeinsam Gott Dank zu sagen im Gebet und Gesang für allen empfangenen Segen und zu lauschen den aufmunternden Worten begeisterter Redner, die nicht müde wurden, die Herrlichkeit des Werkes zu preisen und zu eifrigem Weiterarbeiten an sich und andern anzuspornen. Am Montag folgte dann als Schluß ein gemeinsamer Ausflug nach Schloß Küppelstein, an der großartigen Kaiser Wilhelm-Brücke bei Müngsten gelegen.

Eine besonders wertvolle Gabe, die das Jubiläum auch für weiter Kreise gebracht hat, ist die Festschrift[1]) von dem Bundespräses Krummacher, die fünfzigjährige Geschichte des Bundes enthaltend. Das Büchlein verdient auch in unseren Kreisen beachtet zu werden, da es einem wahrlich das Herz warm machen kann für diese Arbeit. Die Geschichte der Gründung der Vereine zeigt uns, daß sie aus der Not der Zeit geboren sind, ähnlich wie z. B. auch unser „Verein evang. Lehrer und Schulfreunde in Rheinland und Westfalen“. Ungefähr um dieselbe Zeit wie letzterer, am 9. Oktober 1848, traten die Vertreter von neun Jünglingsvereinen in Elberfeld zusammen und beschlossen die Gründung eines Bundes für Westdeutschland.

Die Liebe zu der von Gefahren Leibes und der Seele bedrohten Jugend trieb Männer wie Döring, Dürselen, Volkening, Klein, Haasen, Daniel Hermann u. a. dazu, sich zu vereinigen zum gemeinsamen Kampf gegen die bösen Mächte durch Sammlung und Pflege der Jugend auf Grund des Wortes Gottes. Als Bundeslosung wurde Ps. 119, 9 gewählt: Wie wird ein Jüngling seinen Weg unsträflich gehen? Wenn er sich hält nach deinen Worten. Dörings Bekenntnis fand einen Widerhall in manchem Christenherzen:

Sehnsucht, Sehnsucht, Menschen zu erretten,
o wie glühst du, wie verzehrst du mich!
Dürft ich je auf weichem Flaum mich betten,
eh' ich, Welt, zum Herrn gerufen dich?

---

[1]) Lobe den Herrn, meine Seele! Festschrift zum fünfzigjährigen Jubiläum des westdeutschen Jünglingsbundes. Von Karl Krummacher. Elberfeld, Verlag des Bundes. Pr. 1 M.

Und solche warme Liebe konnte nicht ohne Erfolg bleiben. Ein Verein nach dem andern entstand; auf den Kirchentagen vertrat der erste Bundesvorsitzende, Pastor Dürselen aus Ronsdorf, die Sache mit unermüdlichem Eifer, und schon 1855 konnte die erste internationale Jünglingskonferenz in Paris abgehalten werden. Waren es auch damals nur etwa 40 Vertreter, die Sache war in die Wege geleitet, der Keim gepflanzt, und der Segen von oben blieb nicht aus: 1894 sammelten sich in London 779 und 1898 in Basel fast ebensoviele Deputierte zu gemeinsamer Beratung.

Deutschland hat jetzt 9 Jünglingsbündnisse mit über 1400 Vereinen und beinahe 80000 Mitgliedern, England zählt etwa 1100 Vereine, aber mehr als 100000 Mitglieder, und Amerika sogar an 1450 Vereine mit einer Viertelmillion Jünglingen und Männern.

Von dem Segen der Arbeit weiß unsere Festschrift auch manches zu berichten; das meiste und beste wird allerdings keine Feder schildern können, aber die Ewigkeit wird es offenbaren. Ein gutes Zeugnis für die Arbeit liegt doch schon in der einen Thatsache, daß gegenwärtig etwa 620 Missionare, Evangelisten, Berufsdiakonen u. a. im Dienste der innern Mission thätige Männer gezählt werden, die allein aus dem Westdeutschen Jünglingsbunde hervorgegangen sind.

Was unstreitig viel zu dem Emporblühen der Sache beigetragen hat, ist der praktische Blick der Bundesleitung für die Bedürfnisse der Zeit. War und ist heute noch der Hauptzweck der Vereine die religiöse Pflege der Mitglieder, so ist man doch auch in anderer Weise bemüht gewesen, den Jünglingen durch Einrichtung von Fortbildungskursen aller Art, durch Gesang- und Turnübungen, durch reichhaltige Büchereien, Veranstaltung von Ausflügen und Familienfeiern u. a. Freude zu machen und sie für rechte Ausrichtung ihrer irdischen Berufspflichten zu befähigen. Die letzten Jahre haben noch eine bedeutsame Erweiterung der Arbeit gebracht durch Begründung der Jugendvereine und der Soldatenmission. Erstere sollen den 14—17jährigen Jungen dienen, da ihre Wünsche doch meist noch etwas anders geartet sind als die der älteren Mitglieder. Sie sollen durch Spiele, Unterhaltung und einfache religiöse Unterredungen von der Straße und dem Wirtshause weg- und einer edleren Benutzung der Zeit zugeführt werden. An 64 Stellen bestehen diese besonderen Jugendabteilungen bereits und durch den unermüdlichen Organisator derselben, den Bundesagenten W. Dröner in Elberfeld, wird voraussichtlich die Zahl bald weiter wachsen und sich wohl nach und nach über ganz Deutschland ausbreiten. In der Schweiz ist man von der Wichtigkeit gerade dieser Arbeit derart überzeugt, daß man in Basel bereits den Antrag stellte, das internationale Komitee möge doch einen besonderen Agenten anstellen, der hin und her durch die Länder reisen und alle Volkskreise für die Jugendpflege erwärmen solle. Und nicht minder wichtig ist die Mission im Heere. Schon seit 1875 machte man Versuche, „Soldatenheime" einzurichten, aber ohne rechten Erfolg. Erst die Bundeskreiskonferenz am 8. Mai 1895 brachte den entscheidenden Schritt: die Gründung eines Soldatenbundes.

In Metz wurde der Anfang gemacht mit der Anmietung weniger Stuben, die aber bald zu klein waren, und nun soll ein eigenes Haus, „das Kaiser Wilhelm-Haus," gebaut werden, um der großen Zahl der Kommenden ein Heim während der freien Zeit zu bereiten, damit sie bewahrt werden vor dem sittlichen Verderben, das dort Tausenden unserer Krieger droht. Daß unsere Soldaten die

rettende Hand dankbar begrüßen, bezeugte die zur Generalversammlung gekommene Deputation von Metz, die durch den Mund eines Sergeanten herzliche Dankesworte übermitteln ließ für die Begründung eines Soldatenheims.

Und nun die Mahnung für uns? Ich denke, sie liegt klar zu Tage. Alle unsere Klagen über die zunehmende Verrohung der Jugend nützen nichts; und wenn wir auf besondere Veranstaltungen seitens des Staates, der Kirche und der Gemeinde warten wollen, so werden wir noch lange warten können. Greifen wir lieber frisch mit an und unterstützen an allen Orten die Arbeiten der Jünglingsvereine, wir werden reichen Segen davon haben. Mag es auch nicht überall leicht sein, die Liebe zu unserer Jugend muß uns dazu treiben, und mit einem Herzen voll warmer Liebe lassen sich alle Schwierigkeiten schließlich überwinden.

C. Schmele.

---

# III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

## Pädagogik.

1. **Geschichte der Erziehung** vom Anfang an bis auf unsere Zeit, bearbeitet in Gemeinschaft mit einer Anzahl von Gelehrten und Schulmännern von Dr. **K. A. Schmid**, weil. Prälat und Gymnasialrektor. Fortgeführt von Georg Schmid, Dr. phil. 4. Band, zweite Abteilung. Erste Lieferung. Stuttgart 1898, Verlag der J. G. Cottaschen Buchhandlung Nachfolger. Preis 9 M.

Der vorliegende Band verbreitet sich zunächst über „das Zeitalter der Aufklärung und Erziehung und Unterricht in Deutschland“ und sodann über den Philanthropinismus, insonderheit in ausführlicher Weise über J. B. Basedow. — Auf das von hervorragenden Schulmännern und Gelehrten bearbeitete Werk von dem nunmehr vier Bände vorliegen, sei hiermit empfehlend hingewiesen. In den Kreisbibliotheken für Lehrer und ähnlichen Zwecken dienenden Büchersammlungen sollte das großartige pädagogische Geschichtswerk nicht fehlen.

2. **Grundriß der Volksschul-Pädagogik** in übersichtlicher Darstellung. Bearbeitet von Schulrat Dr. **Volkmer**, Direktor des Königlichen Schullehrer-Seminars zu Habelschwerdt. Erster Band. Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes. Habelschwerdt 1897, Druck und Verlag von Frankes Buchhandlung, J. Wolf. Preis 2,50 M., geb. 3 M.

3. **Grundriß der Volksschul-Pädagogik** 2c. Zweiter Band. Von demselben Verfasser. Elemente der Psychologie, Logik und systematischen Pädagogik. Verlag und Preis wie oben.

Die beiden vorerwähnten Schriften gehören zweifellos zu den vortrefflichsten ihrer Art. Sie sind zunächst bestimmt, als Grundlage für den Seminarunterricht in Pädagogik zu dienen; doch werden sie auch dem jungen Lehrer für die notwendige Wiederholung und Fortbildung auf diesem Gebiete ausgezeichnete Dienste leisten können. Daß alsdann vertiefende Quellenstudien nebenhergehen müssen, um vor einem oberflächlichen Halbwissen bewahrt zu bleiben, ist ganz selbstverständlich. — Es verdient rühmend anerkannt zu werden, daß der katholische Verfasser sich bei der Beurteilung andersgläubiger Pädagogen der größten Objektivität befleißigt hat. Nicht minder verdient die Thatsache Anerkennung, daß sich der Verfasser redlich bemüht hat, auch die neueren Bewegungen auf dem pädagogischen Gebiete sine ira et studio in Erscheinung treten zu lassen. So hat er Herbart und Ziller 7 Seiten gewidmet. In Bezug auf die Sittenlehre Herbarts ist ihm ein kleiner Irrtum unterlaufen. Er zählt auf als praktische Ideen: 4. Die Lehre des Rechtes und der Billigkeit, 5. Die Idee der Vergeltung. Er hätte sagen müssen: 4. Die Idee des Rechtes, 5. Die Idee der Billigkeit oder der Vergeltung. Die Idee des Rechts fordert: Suum cuique, die Idee der Vergeltung oder der Billigkeit: Jedem, was er verdient. In Bezug auf die formalen Stufen ist die Darstellung auch nicht ganz richtig. Die Unterscheidung von Analyse und Synthese rührt nicht von Herbart, sondern von Ziller her. In einer Anmerkung sagt der Verfasser: „Ein Schüler Herbarts ordnet die formalen Stufen in

verständlicherer Weise, wie folgt, an ꝛc." (Anschauen, Denken, Anwenden). Sollte dieser „Schüler" (Dörpfeld) es nicht verdient haben, in einer Volksschul-Pädagogik erwähnt zu werden? Wir möchten den Herrn Verfasser dringend bitten, in Erwägung ziehen zu wollen, ob es nicht angebracht wäre, nachdrücklich auf einen Mann hinzuweisen, dessen Name wohl jedem deutschen Lehrer bekannt sein dürfte, der sich um die Volksschule und ihre Lehrer große Verdienste erworben hat, Verdienste, die durch den jetzigen obersten Chef des preußischen Schulwesens gebührend gewürdigt und anerkannt worden sind. Unsers Erachtens müßten in einer Volksschul-Pädagogik besonders diejenigen Männer einen Ehrenplatz finden, die sich aus dem Stande der Volksschullehrer zu hervorragenden Pädagogen emporgearbeitet haben und die eben darum dem Stande zur Ehre gereichen und seinen strebsamen Gliedern als Vorbilder dienen können. Wenn der Verfasser auf dem Boden der herkömmlichen Seelenlehre steht, so ist ihm daraus, solange es keine allgemeine oder wenigstens allgemeiner anerkannte Psychologie giebt, kein Vorwurf zu machen. Aber wir befürchten, daß die gelegentliche Kritik der Herbartschen Psychologie, weil sie (die Kritik) unmöglich im Seminarunterricht auf einer genügenden Grundlage beruhen kann, die Schüler einem kopflosen Verbalismus in die Arme führt. Bemerkungen wie die: „daß die Seele keine Anlagen habe, ist nach den Thatsachen der Erfahrung und den Beobachtungen über Vererbung seelischer Eigenschaften gar nicht aufrecht zu halten. Der von Herbart angegebene Zusammenhang zwischen Vorstellungen, Gefühlen und Willenshandlungen läßt sich gleichfalls nicht herstellen" haben für Seminaristen und überhaupt für solche Leute, denen der Gegenstand der Kritik nicht genügend bekannt ist, nicht allein keinen Wert, sondern sie sind geradezu schädlich, weil sie das Maulheldentum fördern. Wir glauben deshalb, daß es keine Unbescheidenheit ist, wenn wir den Verfasser bitten, da, wo er nicht in der Lage ist, eine genügende Unterlage bieten zu können, sich mit sachlichen Hinweisen zu begnügen und auf eine summarische Kritik zu verzichten in der wohl genügend begründeten Voraussicht, daß die Lehrer, die sich etwa eingehender mit Herbart befassen sollten, daß sie sich auch aus eigner Kraft ein angemessenes Urteil bilden werden. Sollten sie dann trotzdem einmal irren, so begegnet ihnen eben das, was dem schärfsten Denker und dem größten Gelehrten auch begegnen kann.

3. **Gotthilf Salzmann und seine Bedeutung für unsere Zeit.** Von **Gotthold Kreyenberg.** 2. Auflage. Frankfurt a. M. 1896, Moritz Diesterweg. Preis 0,60 M.

Ein interessantes Büchlein. Der Verfasser zeigt, daß gewisse Bestrebungen des bekannten Philanthropen auch heute noch der ernsthaftesten Beachtung wert sind.

4. **Karl König, Lehrervereine und Lehrertage.** Zabern i. E., Druck und Verlag der Schulbuchhandlung A. Fuchs.

Die vorliegende Schrift umfaßt folgende Teile: I. Jetziger Stand mancher Lehrertage und Lehrervereine, II. Bedeutung der Vereine aus den Zwecken der Schularbeit abgeleitet, III. Reform der Zweigvereine, IV. Reform des Hauptvereins, V. Von einem zu begründenden Landesvereine Elsaß-Lothringischer Lehrer, VI. Schluß. Wir sind in der angenehmen Lage, diese Arbeit warm empfehlen zu können. Zweifellos wird jeder Lehrer aus dieser Schrift mannigfache Belehrung und Anregung empfangen können.

## Aufsatz.

1. **Deutsche Aufsätze für die oberen Klassen der Volksschule und für Mittelschulen** Von **Paul Th. Hermann.** 2. vermehrte und verbesserte Auflage. Preis brosch. 2,80 M., fein gebunden 3,40 M. Leipzig 1898, Verlag von Ernst Wunderlich.

2. **Deutsche Aufsätze für die unteren und mittleren Klassen der Volksschule.** Von **Paul Th. Hermann.** Preis und Verlag wie oben.

Der Verf. fordert, daß die deutschen Aufsätze „Geistesprodukte und nicht nur Reproduktionen seien", — „daß der Aufsatz nicht eine Wiedergabe angelernter Wissensstoffe sein, sondern aus eigner geistiger Bethätigung des Schülers hervorgehen soll". Das ist viel, sehr viel verlangt. Es giebt bekanntlich erfahrene und einsichtsvolle Pädagogen, die sich mit Reproduktionen glauben begnügen zu müssen. Von den Meistern der Pädagogik waren z. B. Diesterweg und Kellner durchaus dieser Ansicht. Diesterweg sagt: „Unreifen Menschen, wie Kinder bis zum 14. Lebensjahre sind, muß man zu den Gedanken, die sie darstellen sollen, verhelfen." Und Kellner meint: „Zuerst giebt der Lehrer Stoff und Form; in den oberen Klassen der Volksschule giebt der Lehrer den Stoff, die Schüler finden die Form; in der Oberstufe gehobener Schulen

finden die Schüler Stoff und Form." Daß es auch Schulmänner gegeben hat und noch giebt, die mit Hülfe der Aufsatzübungen die Schüler zur selbständigen Erzeugung der Gedanken veranlassen wollen, können wir nicht bestreiten. Hie Produktion — hie Reproduktion: das sind in dem Kampfe der entgegenstehenden Ansichten die beliebtesten Schlagworte. Aber was sind Produktionen? Was versteht man unter Reproduktionen? Diese Fragen sind durchaus nicht so überflüssig, wie sie scheinen mögen. Würde man sie mehr beachten, so würde vielleicht von den anscheinend vorhandenen schroffen Gegensätzen nicht sehr viel übrig bleiben.

Wenn manche Schulmänner, denen man die erforderliche Einsicht nicht abstreiten kann, sich mit „Reproduktionen" begnügen, so soll das natürlich nicht heißen, daß der Lehrer nach „bewährter Methode" die Aufsätze aus irgend einer Sammlung drei-, vier-, fünfmal vorlesen und alsdann von der Klasse aufschreiben lassen soll. So ist's nicht gemeint. Aber wie denn? So wird doch niemand im Ernst fragen. Warum sollen wir uns über Dinge den Kopf zerbrechen, die für manche Verfasser von Aufsatzbüchern einfach Hekuba sind? Warum sollen sich die Recensenten mit Sachen befassen, die offenbar nicht zeitgemäß sind?

Der Verfasser der obigen Aufsätze hält es also mit denen, die selbständige Aufsatz-Produktionen in der Volksschule für möglich und notwendig halten. Warum auch nicht? Jedenfalls wird er seine guten Gründe haben. Und welches sind diese Gründe? Leider hat es der Herr Verf. nicht für zweckmäßig erachtet, sie darzulegen. Warum nicht? Das wird er am besten wissen. Vielleicht, weil er die Männer der Praxis nicht mit der grauen Theorie belästigen will. Er bietet (von einem kurzen Vorwort abgesehen) lediglich zwei Bände selbstverfaßter Aufsätze. Ist das nicht ein verdienstliches Werk? Jawohl. Die Schulmeisterei ist bekanntlich eine sehr beschwerliche Sache. Und da ist es doch sehr christlich, wenn man den Herren Kollegen etwas unter die Arme greift. Wie bequem ist es doch, wenn man in der Aufsatzstunde ohne besondere Bemühungen Material in Hülle und Fülle hat! Und dabei so schöne, so schwungvolle Aufsätze! Einem Revisor, der seine Sache gründlich versteht, muß das Herz im Leibe lachen, wenn er so was sieht und liest. Und dabei mit dem Herrn Verfasser das Bewußtsein zu haben, einen wahrhaft großen pädagogischen Zweck zu verfolgen: Selbstthätigkeit des Schülers! Ist das nicht vortrefflich? Selbstthätigkeit! Haben das nicht Pestalozzi, Herbart, Diesterweg, Dittes auch gewollt? Muß das nicht jeder verständige Pädagoge wollen? Aber nun frage ich: Was in aller Welt sollen die fertigen Aufsätze, wenn die Arbeiten auf Grund eigener geistiger Bethätigung des Schülers entstehen sollen? Aber wozu diese Frage? Die Aufsätze sind ja lediglich für die Hand des Lehrers bestimmt. Nun ja! Möchten aber alle, die so sehr viel Wert zu legen scheinen auf die Selbständigkeit des Schülers, nicht dazu beitragen, daß die mindestens eben so wichtige Selbständigkeit und Selbstthätigkeit der Lehrer verloren geht, und die Gefahr, daß sie verloren gehe, ist sehr groß, wenn derartige Hülfsmittel wie die hier in Rede stehenden Bücher mehr und mehr Eingang finden.

Übrigens soll noch bemerkt werden, daß die fraglichen Aufsätze, so schön sie an und für sich sein mögen, doch fast durchgehends nach Form und Ausdehnung für die Volksschule absolut ungeeignet sind. Manche würden, wenn sie in einer Zeitung „unter dem Strich" erschienen, ein dankbares Publikum finden.

Wir können zu unserm Bedauern die vorliegende Arbeit im Hinblick auf das wahre Interesse der Volksschule und des Lehrerstandes nicht empfehlen, fühlen uns vielmehr verpflichtet, sie als eine pädagogische Verirrung zu bezeichnen.

3. **Fünfhundert Aufsätze der verschiedensten Art.** Ausgabe B. Im Anschlusse an das Lesebuch von Gabriel und Supprian unter steter Berücksichtigung der kindlichen Leistungsfähigkeit für die Mittelschule bearbeitet von **W. Heck** und **D. Wormstall.** Münster i. W. 1897, Verlag von Heinrich Schöningh.

Im Vorwort heißt es: „Die Theorie, welche sogar grau sein soll, wollen wir im Vorwort nur eben berühren." — „Wäre die methodische Behandlung weniger wichtig, so könnten auch vielleicht an dieser Stelle einige wohlfeile Brosamen als methodische Winke und Ratschläge aufgetischt werden; so aber bleibt die Methodik des Aufsatzes einem besonderen Studium vorbehalten. — —"

Weil also die methodische Behandlung ihnen so wichtig erscheint, haben die Verfasser auf „einige wohlfeile Brosamen" verzichtet. Mußten es aber gerade wohlfeile Brosamen sein? Mußten es wohlfeile Brosamen sein? Warum so ängstlich, so bescheiden und so sparsam? Wir würden es für viel konsequenter und zweckmäßiger

halten, wenn die Verfasser gerade darum, weil sie die Wichtigkeit der Methodik anerkennen, sich veranlaßt gefühlt hätten, sich recht eingehend darüber zu äußern Oder wollten sie lediglich der Praxis dienen? Oder waren sie etwa der Meinung, daß das Publikum, das sich besonders für das Aufsatzmaterial interessiert, längst über die „graue Theorie“ hinaus sei? Dörpfeld war der Meinung: „Eine gute Theorie ist das Praktischste, was es giebt.“ Wir erlauben uns, derselben Ansicht zu sein. Die Verfasser sind es in der That auch; aber sie sollten die Konsequenz aus ihrer Erkenntnis ziehen. Übrigens wollen wir gern anerkennen, daß die vorliegenden Aufsätze nach Form und Inhalt praktische Schulmänner verraten, die sehr wohl wissen, was dem Geiste des Kindes angemessen ist. Wird diese Sammlung in der rechten Weise gebraucht — und die Verfasser wollen nicht, daß sie als Eselsbrücke benutzt werde — so kann sie wohl Nutzen schaffen. Aber die Gefahr des Mißbrauchs liegt sehr nahe. Wir können es nur bedauern, daß eine nackte Aufsatz-Sammlung dargeboten wird.

Würden sich die Verfasser veranlaßt sehen, das vorliegende Werkchen theoretisch zu fundamentieren und auszubauen, so daß die Aufsätze als Musterbeispiele für die methodischen Erwägungen zu betrachten wären, so würde die ganze Sache dadurch in eine neue und vorteilhafte Beleuchtung gerückt werden.

4. **Briefe aus dem Kinderleben.** Eine Sammlung kurzgefaßter Briefe mit Antworten. Für den Schulgebrauch bearbeitet von **A. Kleinschmidt,** Kreisschulinspektor in Erbach i. Odenw. Preis 60 Pf. Leipzig 1897, Friedrich Brandstetter.

„Das vorliegende Schriftchen will einem praktischen Bedürfnisse entsprechen. Es enthält 118 Briefe von ungefähr gleichem Umfange, meist mit den Antworten auf die ursprüglichen Briefe.“ So der Verfasser. Was der Verfasser über die praktiche Behandlung der Übungen im Briefschreiben sagt, ist beachtenswert und zweckmäßig. Die Briefe sind nach Form und Inhalt den Bedürfnissen der Volksschule entsprechend. Aber: Die Bedeutung des Briefschreibens in der Schule soll man auch nicht überschätzen. Jeder, der sich praktisch mit der Sache befassen mußte, wird zugeben, daß sie große Schwierigkeiten bietet, daß es dem Schüler schwer fällt, sich in die Lage zu versetzen, die als die Voraussetzung für die Abfassung eines bestimmten Briefes anzusehen ist. Es kommt zu leicht etwas Gekünsteltes, Phrasenhaftes in die Sache hinein. (Um dem vorzubeugen kann das vorliegende Heftchen wünschenswerte Handreichung bieten.) Das gewöhnliche Leben bitet dagegen die Veranlassung und den Stoff zum Briefschreiben ungesucht dar. Man sorge in erster Linie dafür, daß die Sprachfertigkeit genügend ausgebildet wird, dann wird es später an der Fähigkeit, einen den Bedürfnissen des Volkes entsprechenden Brief abzufassen, nicht fehlen.

5. **Aufsatzübungen** für Fortbildungsschulen und verwandte Anstalten. Von **B. Lößl** und **J. Moller.** München, Druck und Verlag von R. Oldenbourg. Preis 1,20 M.

Gegen die Grundsätze, von denen sich die Verfasser haben leiten lassen, dürfte nichts Erhebliches einzuwenden sein. Das dargebotene Aufsatzmaterial gruppiert sich folgendermaßen: I. Briefe über persönliche Verhältnisse (A. Lehrjahre, B. Wanderjahre, C. Meisterjahre). II. Aufsätze allgemeinen Inhalts. III. Geschäftsaufsätze und Geschäftsbriefe. — Wir sind der Ansicht, daß sich die vorliegende Schrift recht wohl zweckentsprechend verwerten läßt.

## Naturgeschichte.

Kein Gegenstand der Volksschule hat so ernste Kämpfe zu bestehen gehabt, um das Bürgerrecht auf ihrem Lehrplane zu erlangen, als die Naturgeschichte. Die Kirche betrachtete sie stets mit geringem Wohlwollen; der Staat legte lange kein Gewicht auf ihren Betrieb; die Schule selbst ging lieber im alten Geleise weiter, als daß sie sich mit einer Sache abgab, mit der sie doch nichts anzufangen wußte.

Wohl liegt schon seit langem ein bedeutendes Material und auch manch brauchbarer Fingerzeig für die methodische Behandlung des Gegenstandes vor. Hatte doch schon frühe ein Montaigne und Bako in gehaltvollen Werken auf das Studium der Natur hingewiesen. Ratich und Comenius verfehlten nicht, die Kenntnis der Natur als ein wesentliches Bildungsmittel darzustellen. Herzog Ernst von Gotha schrieb schon in der Mitte des 17. Jahrhunderts ein Werkchen: „Kurzer Unterricht von natürlichen Dingen.“ Locke, Rousseau, Francke sowie die Pietisten und Philanthropen traten für die Sache ein. Pestalozzi und viele seiner Schüler bereiteten dem Fremdling den Weg. Allein der Fremdling wurde nicht heimisch. Höchstens behandelte man hier ein paar

Kräuter ihrer medizinischen Bedeutung wegen, dort verflocht man, so gut als es sich schicken wollte, die Naturgeschichte mit der Geographie oder anderm unter der Bezeichnung „gemeinnützige Kenntnisse“. Und wo immerhin Naturgeschichte gelehrt wurde, da geschah es in akademischer Weise: Man begann mit dem fertigen System und stieg von dieser Höhe zur Tiefe, zum Einzelnen hinab.

So war es bis in unsere Tage. Da trat die Herbartsche Schule auf und verlangte, daß das gerade Gegenteil der bisherigen Lehrweise beobachtet werden müßte, nämlich ein Steigen von unten nach oben oder vom Einzelnen zur Vielheit, vom Besonderen zum Allgemeinen, vom Bekannten zum Unbekannten. Nur durch Beobachten, Vergleichen, Unterscheiden und Gruppieren könnte etwas Greifbares erreicht werden. — Seitdem ist ein rastloses Streben auf dem Gebiete des naturkundlichen Wissens entstanden, das gerade in unsern Tagen eine solche Menge litterarischer Erzeugnisse hervorgebracht hat, daß die klare Übersicht über das Gebotene nicht wenig erschwert wird. Nach jeder Richtung hin und in allen ihren Zweigen wird die Naturwissenschaft, die überhaupt in ihrem ganzen Umfange in unserer Zeit einen mächtigen Aufschwung genommen hat, auch der Schule nahegebracht, damit sie zugreife und die in ihr liegenden Bildungselemente der Jugend mitteile.

So weit nun auch die Ansichten im einzelnen noch auseinander gehen mögen: das eine steht fest: das alte systematische Verfahren im naturgeschichtlichen Unterricht vermag vor den Forderungen der Jetztzeit sich nicht zu behaupten. Heute heißt es: Nicht mehr System, sondern Erfassen der natürlichen Entwicklung der Dinge; nicht mehr bloß Außenseite, sondern Eindringen in das Innere; nicht Naturbeschreibung, sondern Naturgeschichte; nicht Kenntnis des zusammenhangslosen Einzelnen, sondern Erkenntnis des Ganzen und der in ihm wirkenden Kräfte und Gesetze: nicht Mitteilung eines bunten Vielerlei zusammenhangsloser, drückender Notizen, sondern ein konzentriertes Wissen; nicht Bücherstudium, sondern Naturbeobachtung.

a) Diese Grundsätze werden — zum Teil mit Geschick — in folgenden fünf Schriften vertreten:

1. **Praß, Die Naturgeschichte in der Elementarschule.** 49 S. Preis 0,80 M. Straßburg, Bull.
2. **Partheil u. Probst, Zur Konzentration des naturkundlichen Unterrichts.** 40 S. Preis 0,50 M. Leipzig, Rich. Kahle.
3. **Pilz, Aufgaben und Fragen** für Naturbeobachtung des Schülers in der Heimat. 4. Aufl. 88 S. Preis 0,70 M. Weimar, Herm. Böhlau.
4. **Pilz, Über Naturbeobachtung des Schülers.** Begleitschrift zu den „Aufgaben und Fragen“. 2. Aufl. 45 S. Preis 0,60 M. Ebendaselbst.
5. **Wilsdorf, Eine Musterstätte des Volksschulgartens.** 34 S. Preis 0,50 M. Leipzig, Alex. Köhler.

Die erste der genannten Broschüren orientiert in kurzen Aufsätzen über Geschichte, Zweck, Methodik, Hilfsmittel des naturgeschichtlichen Unterrichts und bietet im praktischen Teile außer einer Disposition einige ausgeführte Lektionen. Die einzelnen Teile der Disposition decken sich im allemeinen mit den fünf formalen Stufen. Die Schrift ist anregend geschrieben und sehr lesenswert.

Die Schrift von Partheil und Probst berührt eine Lehrplanfrage, die unsers Erachtens gegenwärtig noch nicht spruchreif ist. Die Fugen, in denen die einzelnen naturkundlichen Fächer zusammenhängen, sind noch nicht genug aufgedeckt. Wir erkennen jedoch gern an, daß die vorliegende Schrift einen wertvollen Beitrag zu der Konzentrationsfrage liefert. Vor allem enthält sie einen energischen Protest gegen die fachwissenschaftliche Anordnung der Lehrstoffe, die das Übermaß der Unterrichtsstoffe hervorgerufen und den didaktischen Materialismus großgezogen hat, „jene oberflächliche pädagogische Ansicht, welche den eingelernten Stoff, gleichviel, wie er gelernt sei, ohne weiteres für geistige Kraft hält, und darum das bloße Quantum des absolvierten Materials schlankweg zum Maßstabe der intellektuellen und sittlichen Bildung macht“ (Dörpfeld).

Für die praktische Arbeit am wertvollsten sind unstreitig die beiden Pilzschen Schriften. Rufen uns Partheil und Probst zu: konzentrieren! so vernehmen wir aus den Pilzschen Broschüren die wichtige Mahnung: **beobachte!! laß beobachten!!** Wer heute noch im Ernste glaubt, ohne Naturbeobachtung Naturkunde lehren zu können, dürfte mit seiner Ansicht ziemlich isoliert dastehen. Trotzdem wird in praxi noch recht

selten das naturkundliche Wissen aus der Natur selbst geholt. Warum folgt man denn seiner besseren Einsicht nicht? 1. Weil man aus Trägheit und Bequemlichkeit lieber im alten Schlendrian stecken bleibt? 2. Weil man selbst die Natur zu wenig kennt, 3. Weil man die Mittel nicht weiß, die zur Naturbeobachtung notwendig gehören. Der ersten Gruppe haben die Piltzschen Schriften nichts zu sagen; höchstens können sie ihr das Gewissen schärfen. Sie wenden sich vielmehr an die beiden letzten Gruppen. Die „Aufgaben und Fragen" regen in hohem Maße zur Beobachtung der Natur an, gleichviel ob sie sich bloß in der Hand des Lehrers, oder auch in der des Schülers befinden. Sie lenken den Blick auf den Himmel, die Luft, den Erdboden, das Wasser, die Pflanzen, die Tiere der Heimat und zeigen auf einer lithographierten Tafel in besonderen Skizzen, wie man die Mitteltemperatur der einzelnen Tage, der Monate, die Windrichtung, die Regen- und Schneemenge bestimmt. Ob jede der 829 Fragen in einer Schule vorkommt, richtet sich natürlich nach dem Stande derselben, sowie der Beschaffenheit der heimatlichen Verhältnisse. — Die Begleitschrift weist die pädagogische Bedeutung der Beobachtung nach und kommt der Überlegung des Lehrers zu Hülfe durch Zusammenstellung geeigneter Hülfsmittel und Hervorhebung methodischer und technischer Winke. Von den Hülfsmitteln seien genannt: Der Schulgarten, die Ausflüge, das Thermometer, der Regenmesser, der Kompaß, die Wasserwage, der Neigungsmesser, das Sternrohr, der Schattenmesser, das Meßband, das Senkblei. Die Piltzschen Schriften werden lange nicht genug gewürdigt. Wir wünschen ihnen die weiteste Verbreitung.

Dem von Piltz erwähnten Schulgarten ist die fünfte Schrift gewidmet. Der Tendenz derselben und den Grundanschauungen des Verfassers können wir nicht zustimmen. Der Schulgarten hat unsers Erachtens durchaus nicht den Zweck, die „Arbeiterverhältnisse und die Landwirtschaft zu heben". Die Schule hat den einzigen Zweck: zu erziehen. Hebung der Landwirtschaft und der socialen Lage der Arbeiter ist nicht ihre Sache. Sollten wir nicht mit demselben Rechte auch der Fischerei, der Forstwirtschaft, der Schneiderei, der Schusterei, dem Postwesen u. s. w. zu Hülfe kommen? Wo sollte das hinführen! Trotzdem wir — wie gesagt — der Tendenz des Schriftchens nicht zustimmen können, empfehlen wir es, weil es doch auch die pädagogische Bedeutung des Schulgartens richtig wiedergiebt und mit den Schulgärten in Steiermark, wo sich auch die „Musterstätte" befindet, bekannt macht.

b) Wir wenden uns nun den Schriften zu, die für den praktischen Gebrauch und zwar für die Hand der Schüler bestimmt sind. Von dieser Art liegen die folgenden vor:

1. **Hummel, Kleine Naturkunde für Volksschulen.** 6. Aufl. 144 S. Preis 0,75 M.
2. **Hummel, Leitfaden der Naturgeschichte.** Lehre vom Menschen. Tierkunde. 126 S. Preis 0,60 M.
3. **Hummel, Leitfaden der Naturgeschichte.** Mineralkunde. 10. Aufl. 29 S. Preis 0,20 M. Halle, Anton.
4. **Krüger, Realienbuch für Volksschulen.** 22. Aufl. 151 S. Preis 0,50 M. Danzig, Franz Axt.
5. **Fröhlich u. Sprockhoff, Realienbuch.** 3. Teil. Naturgeschichte. 40 S. Preis 0,20 M. Hannover, Karl Meyer.
6. **Dr. Elich, Begleitbüchlein** zu dem Unterricht in der Pflanzenkunde. 33 S. Preis 0,25 M. Halle, Eduard Anton.
7. **Faust u. Steinweller, Kleine Pflanzen- und Tierkunde.** 56 S. 0,30 M. Breslau, Hirt.
8. **Quehl, Naturkunde für Lehrerbildungsanstalten.** I. Teil für die Unterstufe der Präparandenanstalten: Lebensformen und Naturbilder der Heimat. 130 S. Preis 1,60 M. Leipzig, Verlag der Dürrschen Buchhandlung.

Wir bedauern, von den ersten sechs Heften kein einziges empfehlen zu können. Relativ am besten gefallen noch die Heftchen von Hummel, der sich wenigstens bemüht hat, seine Bücher den Forderungen der Gegenwart in etwa anzupassen. Er hat recht brauchbares Beobachtungsmaterial sowie zweckentsprechende Aufgaben und Fragen aufgenommen. Im übrigen Notizen, nichts wie Notizen. Nach einem feststehenden Schema gleitet die Beschreibung vom Schnabel bis zur Schwanzspitze und — die Lektion ist gehalten. Ich gebe einige Proben: 1. Aus Hummel: Das Eichhörnchen wird 25 cm lang. Der Kopf ist rundlich. Die Ohren sind lang und mit einem Haarpinsel geziert. Die muntern Augen sind groß und treten etwas hervor. Die Oberlippe ist vorn gespalten und mit steifen Haaren besetzt. In jedem Kiefer stehen vorn zwei lange

Bdz.; diese sind meißelförmig zugeschärft, deshalb zum Nagen geeignet und heißen Nagezähne. Die Eckz. fehlen, so daß eine große Zahnlücke entsteht. Im hintern Teile der Kiefer sitzen auf jeder Seite 4 Bckz. Der Hals ist kurz, der Rumpf lang gestreckt u s. w. u. s. w. Man glaubt einen Steckbrief über ein polizeilich verfolgtes Eichhörnchen zu lesen. Und doch ist es so leicht, von dem Eichhörnchen ein hübsches Bild zu gewinnen, wenn man es in seinem Treiben beobachtet. Wie wäre es, wenn wir das possierliche Tierchen nach folgenden Dispositionen behandelten: Das Eichhörnchen ist 1. ein geschickter Turner, 2. ein Burgherr, 3. ein geschickter Nußknacker, 4. ein sorgsamer Hauswirt, 5. ein blutgieriger Räuber!? Man frage einmal die Kinder, welche Weise ihnen am besten gefällt. — — 2. Probe. Aus Elich: Lilie, Tulpe, Goldstern, Hyacinthe, Meerzwiebel, Knoblauch, Porre, Schnittlauch, Küchenzwiebel, Spargel, Maiblume, Schattenblume u. sa. sind einsamenlappige Pflanzen mit oberständigen, dreifächerigen Fruchtknoten, blumenartiger, sechsblättriger Blütenhülle, zweimal drei Staubgefäße, also vorwaltender Dreiteilung in den Blütenkreisen; Frucht eine Kapsel u s. w. Hatte nicht Dörpfeld recht, angesichts solcher Machwerke von „Leidfäden" zu reden? Wie kann man nur mit einer Lilie so umspringen? Wer das Interesse seiner Schüler systematisch töten will, der wähle eins von den ersten sechs Heften. — — Nr. 7. nennen wir hiermit besonders, weil es nicht ganz so dürr ist wie seine sechs Vorgänger. Es müßte aber, um völlig zu genügen, viel ausführlicher sein. Die moderne Pädagogik stellt an ein naturkundliches Schülerbuch folgende psychologisch begründete Forderungen: 1. Es darf nur wenige Naturkörper und Naturvorgänge betrachten, 2. Diese wenigen Gegenstände müssen anschaulich-ausführlich behandelt werden, 3. Die Betrachtung muß von den Punkten ausgehen, auf die das kindliche Interesse besonders gerichtet ist. Bei Beachtung dieser Forderungen würden die Schulbücher aufhören, eine Sammlung geist- und gemütloser Notizen zu sein. — — Ohne alle Einschränkung loben können wir die unter 8. genannte Schrift von Quehl. Verfasser legt mit Recht ein ganz besonderes Gewicht darauf, daß die Schüler unserer Lehrerbildungsanstalten weniger über die Natur lernen, als daß sie sich in die Natur einleben. Er läßt es nicht fehlen an lebendigen Anregungen und Ausblicken, die zu einer fruchtbaren Erweiterung unsers Wissens führen und ein bleibendes Interesse erzeugen. Überall geht er aus von der Heimat, von wirklichen Anschauungen und Beobachtungen, statt der Systematik läßt er die Biologie in den Vordergrund treten und stellt die Naturgegenstände in ihrem natürlichen Zusammenhange dar. Man kann die Quehlsche Naturkunde ohne Bedenken dem Unterrichte an Präparandenanstalten zu Grunde legen. Präparanden und Seminaristen, die nach den Quehlschen Schriften unterrichtet werden, zeigen jedenfalls später als Lehrer nicht die Unwissenheit in naturkundlichen Dingen, die heutzutage noch recht verbreitet ist. Unwissenheit des Lehrers ist aber, wie wir oben schon sagten, ein Grund mit, weshalb der Unterricht nicht vorwärts kommt. Darum begrüßen wir auch mit Freuden

c) solche Schriften, die dem Lehrer als Mittel zur eigenen Fortbildung und Belehrung dienen können. Von dieser Art liegen zwei Schriften zur Besprechung vor:

1. **Peters, Bilder aus der Mineralogie und Geologie.** 242 S. Preis 2,80—3,60 M. Leipzig, Lipsius und Tischer.
2. **Schleichert, Anleitung zu botanischen Beobachtungen** und pflanzenphysiologischen Experimenten. 3. Aufl. 177 S. Preis 2,25—3,25 M. Langensalza, Beyer u. S.

Den Grund dafür, daß es mit dem Unterricht in der Mineralogie recht schwach bestellt ist, sieht Peters darin, daß die Lehrbücher der Mineralogie, soweit sie für elementare Verhältnisse in Betracht zu ziehen sind, an zwei Fehlern leiden: sie verarbeiten zu viel Stoff und sie befolgen eine verkehrte Methode. Das ist richtig. Die Stofffülle treibt nicht bloß dazu, Mineralien und Gesteine zu behandeln, die sowohl im Hinblick auf die Zusammensetzung der Erdrinde, als auch in Ansehung ihrer Verwendbarkeit fürs Menschenleben ziemlich bedeutungslos sind, sie nötigt auch die Eigenschaften derselben mit fast unheimlicher Gründlichkeit zu behandeln. So werden denn in einer Stunde vielleicht Dutzende von Mineralien und Gesteinen vorgeführt! Dazu die subtilen Unterscheidungen der Härte, der Farbe, des Glanzes u. s. w. Ein solcher Unterricht muß jeden abstoßen. — Der Hauptfehler der Methode liegt darin, daß Mineralogie und Geologie getrennt behandelt werden. Bei dieser Trennung fehlt dem Unterrichte zum Teil das Interesse und der bildende Wert. Was für Interesse hat z. B. die Löslichkeit des kohlensauren Kalks, und welcher bildende Wert liegt darin, zu

wissen, daß er löslich ist, wenn daraus nicht weitere Schlüsse gezogen werden auf sein geologisches Verhalten! Damit sind die beiden unterscheidenden Seiten des vorliegenden Buches angedeutet: sorgfältige Auswahl des Stoffes und Zusammenfassung von Mineralogie und Geologie. Das Buch ist als ein hervorragendes jedem Lehrer (besonders an Präparandenanstalten) zu empfehlen. — Dasselbe gilt von der Anleitung Schleicherts. Sie verfolgt die Aufgabe, den mit den Grundzügen der allgemeinen Botanik vertrauten Lehrern, insbesondere den an Mittelschulen, Seminarien und Ackerbauschulen sowie auch an Volksschulen thätigen, eine Anleitung zur Anstellung botanischer Beobachtungen und pflanzenphysiologischer Experimente, die sich im Unterricht verwerten lassen, zu gewähren und dieselben zum weiteren Selbststudium anzuregen. Obwohl die Schrift sich erst in letzter Linie an den Volksschullehrer wendet, dürfte doch auch er für seinen Unterricht viel daraus lernen. Vor allem wird er durch das Studium dieser Anleitung zur Beobachtung wirklich befähigt und dadurch vor Verknöcherung bewahrt.

d) Nach den von uns oben angeführten Grundsätzen sind die drei folgenden Präparationswerke angelegt:

1. **Twiehausen, Der naturgeschichtliche Unterricht in ausgeführten Lektionen.** II. Teil: Zoologie. 296 S. Preis 3 M. Leipzig, Wunderlich.
2. **Twiehausen, Der naturgeschichtliche Unterricht in ausgeführten Lektionen.** I. Abt.: Unterstufe. 278 S. Preis 2,80 M. Ebenda.
3. **Zimmermann, Handbuch für den Anschauungsunterricht und die Heimatskunde.** Mit Berücksichtigung der Winckelmannschen, Leutemannschen und Pfeifferschen Bilderwerke in ausgeführten Lektionen methodisch bearbeitet und mit vielen Erzählungen, Märchen, Fabeln, Rätseln u. s. w. versehen. 2. Aufl. 480 S. Preis 3,60 M. Braunschweig, Appelhans & Comp.

Ein Blick in die Twiehausenschen Schriften zeigt, daß wir es hier wirklich mit Geschichte, nicht mit Beschreibung zu thun haben. Nirgends, trockene systematische Aufzählung von Eigenschaften und Merkmalen — überall reges Leben. Beispielsweise tritt der Maulwurf auf als Bergmann, als Jägersmann, als Baumeister, als Glied einer Familie. Das Beobachtungsmaterial ist vorangestellt. Das für die Kinder Interessante tritt in den Vordergrund. Die Behandlung ist geist- und gemütvoll zugleich. Dem Gange der Präparationen liegen die fünf formalen Stufen zu Grunde, denen die Namen entsprechen: Vorbereitung, Darbietung, Verknüpfung, Ergebnisse, Aufgaben. Daß überall Konzentrationsstoffe angegeben sind, die der deutschen Litteratur angehören (Erzählungen, Gedichte, Rätsel u. s. w.) verdient besonders hervorgehoben zu werden. — Ebenso sei erwähnt, daß auf der Stufe der Anwendung (Aufgaben) Zeichnungen einzelner Teile der Pflanzen und Tiere verlangt werden. — Auch das Zimmermannsche Werk kann den Kollegen der Unterstufe empfohlen werden. Sie können daraus lernen, wie man mit sechsjährigen Kindern sprechen muß, wo man den Anschauungsstoff für die Kleinen findet, und wie man ihn verarbeitet. Die Unterredungen stützen sich vielfach auf Beobachtungen, die auf Spaziergängen gemacht sind und haben daher den festen Boden konkreter Anschauung unter den Füßen. Um neben dem Verstande auch der lebhaften kindlichen Phantasie und dem naiven Gemütsleben der Kinderwelt gerecht zu werden, beginnt die Unterredung öfter mit einem Rätsel. In der Lektion selbst und am Schlusse derselben ist eine reiche Auswahl passender, poetischer und prosaischer Stoffe geboten, deren unterrichtliche Verwertung an vielen Beispielen gezeigt wird. Wir wünschen den fleißigen Arbeiten von Twiehausen und Zimmermann die weiteste Verbreitung.

Wie wir wiederholt gesagt haben, ist die Naturbeobachtung das A und O des naturkundlichen Unterrichts. Erst wo sie nicht möglich (oder nicht ausreichend ist), mag man zu Abbildungen greifen. Als solche seien empfehlend genannt:

1. **Raschke, Tafel giftiger und verdächtiger Pilze.** Preis 1,20 M. Annaberg, Graser.
2. **Raschke, Tafel einheimischer Schmetterlinge.** Preis 1,20 M. Ebenda.

Diese farbigen Tafeln sind geschmackvoll und sauber ausgeführt und machen einen wohlthuenden Eindruck. Die Tafel, die die giftigen Pilze zeigt, verdient, ihres praktischen Nutzens wegen, auf Pappe gezogen und im Schulzimmer aufgehängt zu werden. Der Preis ist recht niedrig. Beide Tafeln können wie für die Schule so auch für das Haus von Nutzen sein. — Wer sich über die Vergiftungen durch Pilze und andere Pflanzen genauer unterrichten will, findet dazu das erforderliche Material in der Schrift von

**Schünemann,** Dr. med.: **Die Pflanzen-Vergiftungen.** Ihre Erscheinungen und das vorzunehmende Heilverfahren. 2. Aufl. 86 S. Preis 1,25 M. Berlin, Otto Selle.

Die Thatsache, daß 87 % aller Schulkinder kranke Zähne haben, veranlaßt uns, schließlich auf folgendes Schriftchen hinzuweisen:

**Fenchel, Die Zahnverderbnis und ihre Verhütung.** 32 S. Preis 0,40 M Hamburg, Voß.

Das Werkchen enthält 26 vortreffliche und aufs sauberste gedruckte Abbildungen mit klar und knapp gehaltenem Text. Jeder Laie kann daraus ersehen, wie und was seine Zähne sind und weshalb sie zu Grunde gehen; wer das weiß, wird auch leicht verstehen, wie er seine Zähne erhalten soll.

Geisweid, Kr. Siegen. Klempt.

## Musikalisches.

**Fichtner, O.: Reform des Schulgesang-Unterrichts.** Preis 1,25. Übungs- und Liederheft für das 1.—5. Schuljahr. Preis 1,25 M. Leipzig, A. Berger.

Der Verfasser will der gedankenlosen, jammervollen Gehörsängerei ein Ende machen helfen. Er spricht in dem erstgenannten Schriftchen zunächst über den Wert der Musik im allgemeinen und über Gesundheitliches, dann folgt ein geschichtlicher Überblick über die Hauptentwicklungsstufen des Gesangunterrichts; hier werden besonders die Verdienste Nägelis, Pfeiffers und Natorps gewürdigt, auch die neueren Ansichten (E. Hentschel, R. Lange, Erk und O. Tiersch) einer Kritik unterzogen, über Notenlesemaschine, Wandernote, Zifferngesang u. a. abgeurteilt. In dem folgenden Abschnitt „über den Stand des Schulgesangs in unsern Tagen“ (S. 17—37) wird bewiesen, daß wir hinter Nägeli, Pfeiffer und Natorp weit zurückgekommen, überhaupt ganz vom rechten Weg abgewichen sind. Seite 37—62 legt der Verfasser seine Methode des Treffsingens dar. In seinem Übungs- und Liederhefte finden wir den speciellen Lehrgang nach Schuljahren geordnet. Wir können beide Hefte nur dringend empfehlen. In einem Punkte sind wir andrer Ansicht als der Verfasser. Unsrer Überzeugung nach sind nicht die Noten, sondern die Ziffern das beste Veranschaulichungsmittel, vor allem für die ersten fünf Schuljahre. Verfasser sagt S. 15 (Reform): „Ich bin niemals ein Freund der Ziffern gewesen, aber *ich habe stets den Geist geehrt, der in dem Ziffernwesen war, es war ein echt pädagogischer Geist, der wohl wußte, was er wollte*; nur daß er in der Wahl des Mittels zum Zweck irrte. Es liegt ein Schatz in der Kindesnatur, den das formale Princip zu Tage bringen will. Die Ziffermänner *glaubten* an den Schatz und *suchten* ihn, das war ihr *Verdienst*; ihr Unglück war es, daß sie den falschen Schlüssel wählten.“ Verfasser will vom ersten Schuljahr an Treffsingen nach Noten, auf Ziffernamen gesungen; wir bleiben bei unsrer oft vertretenen Ansicht: die Ziffern sind das einfachste Lehrmittel, die Benennung der Töne geschieht durch einfache Silben, die aretinischen ut, re, mi, fa, sol, la, si oder andre. Fichtner spricht auch von den großen Erfolgen des Gesang-Unterrichts in Belgien, Holland und England. Soweit wir unterrichtet sind, werden diese Erfolge dem Gebrauch der Ziffern als Tonzeichen (in England der Buchstaben) zugeschrieben, die Noten aber allgemein verworfen.

Der Lehrgang des Verfassers findet im übrigen unsre volle Zustimmung; unter den Liedern könnte eine engere Auswahl getroffen werden, da sich manche minderwertige darunter finden.

**Gräßner, A.: Der Volksschulgesang.** Preis 1,50 M Quedlinburg, Vieweg.

Auch hier finden wir eine durchaus praktische, wohl durchdachte Anleitung zur Erteilung des Gesangunterrichts, ein umfassendes Übungsmaterial und praktische Winke für die Einübung und den Vortrag vieler Choräle und Lieder. Das unterrichtliche Verfahren hat Verfasser bis ins einzelne und kleinste darzulegen sich bemüht.

Dem Gesangunterricht auf der Unterstufe (S. 10—54) dienen die Ziffern als Tonbezeichnung. Die Übungen sind zweckmäßig. Die Taktbezeichnung des Verfassers (S. 30) ist einfach und verständlich, doch ist die Chevésche vorzuziehen, weil sie der der Noten ganz gleich ist, also später keine Veränderung gelernt zu werden braucht.

Der Gesangunterricht auf der Mittelstufe (S. 55—120) zerfällt in drei Abschnitte, entsprechend den drei Schuljahren der Stufe. Für den ersten Jahrgang benutzt Verfasser noch die Ziffern, für den zweiten Noten mit Ziffern, für den dritten Noten allein.

Der Gesangunterricht für die Oberstufe (S. 121—167) bietet reiches Übungs-

material in Noten. Für alle Stufen ist die Auswahl der Choräle und der Lieder eine sehr sorgfältige, die Winke zur Behandlung der einzelnen Lieder sind beachtenswert. Das Werk wird jungen Lehrern treffliche Dienste leisten.

S. 170—178 spricht Verfasser noch über den Unterricht in einfachen Schulverhältnissen, S. 179—197 über Reinheit des Gesangs, Körperhaltung, Mundstellung, Atmung u. s. w., im Anhang finden wir recht treffliche Äußerungen über unsre Liederbücher, eine Blumenlese minderwertiger Texte, eine kurze Darstellung der Cheveschen Methode und einige Bemerkungen über liturgische Chöre.

**Eccarius-Sieber, A.: Über die musikalische Erziehung unsrer Jugend.** Über Anforderungen an den zeitgemäßen Klavierunterricht. Zürich-Oberstraß, Speidel. 0,03 M.

Zwei Vorträge, beachtenswert für den Musiklehrer.

**Frank, P.: Kleines Tonkünstlerlexikon.** 9. Auflage. Leipzig, C. Merseburger. Preis 1 M., geb. 1,35 M.

Enthält kurze Biographien der Tonkünstler früherer und neuerer Zeit und Angabe ihrer Werke.

**Richter, A.: Die Elementarkenntnisse der Musik.** Leipzig, Breitkopf & Härtel. Preis 2 M.

Eine Anleitung zur Harmonielehre, behandelt in der ersten Abteilung das Tonsystem in fünf Kapiteln (die sieben Töne, Notenschrift und Schlüssel, Versetzungszeichen, Tongeschlechter und Tonarten, Intervalle), in der zweiten Abteilung die Rhythmik in sechs Kapiteln (Geltung der Töne, Pausen, Takt und Taktordnung, Rhythmus, Accent, Tempo), in einem Zusatz: Abkürzungen und Erleichterungen bei der Notenschrift und die Versetzungszeichen innerhalb des Taktes, im Anhang: die Mittel der Musik, Vokal- und Instrumentalmusik und das Studium der Musik. Ein gediegenes Werk des bekannten Verfassers.

**Werner, R.: Leitfaden der Musiklehre** für den Unterricht in Präparandenanstalten. Hannover, C. Meyer. Preis 1 M.

Inhalt: A. Die Erzeugung der Töne, B. Die Bezeichnung der Töne (Tonhöhe, Tondauer, Tonstärke), C. Die Verbindung der Töne. Einfache, verständliche Darstellunng; an Übungsaufgaben reich.

**Sering, F. W.: Vorstufe zur Harmonielehre** für Seminar-Aspiranten. 5. Aufl. Halle, H. Schrödel.

Verfasser bespricht im ersten Kapitel die Tonlehre, im zweiten die Rhythmik und im dritten die wesentlichsten Akkorde der Durtonleiter und ihre Anwendung klar und gründlich; jedem Abschnitt sind Aufgaben beigegeben.

**Pochhammer, A.: Einführung in die Musik.** Frankfurt, H. Bechhold. 1 M.

Inhalt: I. Lexikon, II. Musikgeschichte, III. die Elemente der Musik (Musiklehre, Formenlehre), IV. Instrumente. Das Werkchen bietet dem Musikfreund Belehrung und Anregung zu tieferem Eindringen in das Verständnis der herrlichen Schöpfungen unsrer Meister.

M.-Gl. G.

## Besprechung eingegangener geographischer Lehrbücher.

Über die A u f g a b e des geographischen Unterrichts siehe die Vorbemerkung im Evang. Schulblatt 1896, S. 441 ff.

**Harms, H.: Vaterländische Erdkunde in entwickelnder, anschaulicher Darstellung.** Braunschweig und Leipzig 1897, Wollermann. Preis ungeb. 4 M., geb. 4,75 M.

Die geistbildenden Elemente des geographischen Unterrichts liegen nicht in dem Wissen von Gebirgs-, Länder-, Landschafts-, Fluß- und Völkernamen, sondern in dem Aufdecken der Wechselbeziehungen zwischen der unorganischen und organischen Natur, zwischen der Erde und ihren Bewohnern. Diese Aufgabe kann nur auf der Grundlage eines anschaulich-ausführlichen Lehrverfahrens gelöst werden. — An diesem Maßstabe gemessen, muß Harms „Vaterländische Erdkunde" geradezu als eine Musterleistung bezeichnet werden. Sie ist — wie Tischendorfs „Präparationen" — ein Präparationsbuch ersten Ranges. Der Verfasser rechtfertigt Titel und Umfang seines Buches mit folgendem Satz: „Wer durch die vielseitige Betrachtung e i n e s Erdraumes gründlich geschult wurde, der erfaßt um so leichter und schneller auch die w e s e n t l i c h e n Momente anderer Gebiete." Wir stimmen ihm hierin ebenso gern zu, als in der Forderung:

„Das Bild muß als gleichberechtigt neben die Karte treten und der auf Karte und Bild basierten Schilderung mehr Raum gewährt werden" (Vorwort IV). Harms macht vollen und ganzen Ernst mit der Betrachtung abgeschlossener Landschaftsbilder; aber in jeder Landschaft sieht der Schüler einen Teil seines gesamten Vaterlandes, und in letzterem immer einen Teil des großen Ganzen, dem er angehört. Das politische Material wird überall auf Grund einer außerordentlich instruktiven Betrachtung seiner natürlichen Gebiete von den Kindern selbst zusammengetragen. Harms berücksichtigt in ziemlich ausgiebigem Maße auch die geologischen Momente und bringt S. 25—33 den Nachweis, daß auch dies an und für sich schwierige Gebiet bei geschickter Umgehung der wissenschaftlichen Terminologie mit den Schülern der Volksschule erfolgreich behandelt werden kann. Die sorgfältige Gliederung des reichhaltigen Stoffes lassen den praktischen Schulmann erkennen. Die dem Texte beigefügten Skizzen müssen als vortreffliche Vorlagen zu Schülerskizzen angesehen werden. Die sprachliche Darstellung ist frisch und edel. Die ruhige Beschreibung geht nicht selten in lebhafte Schilderung über. Viele Abschnitte würden sich vorzüglich als Musterstücke für den realistischen Teil unserer Lesebücher eignen. — Das Buch hat, wie viele geographischen Lehrbücher, reichen Bilderschmuck. Harms ist aber unsers Wissens der erste, der sich die Mühe nimmt, diese Abbildungen nun auch durch eine eingehende Betrachtung wertvoll und diesem Unterrichtsgegenstande dienstbar zu machen. Schreiber dieses freut sich aufrichtig, in dem Verfasser einen treuen Verbündeten bezüglich der „Bilderfrage" gefunden zu haben. Harms Erdkunde steht wegen ihrer wissenschaftlichen Gründlichkeit und der sorgfältigen Berücksichtigung bewährter pädagogischer Grundsätze mit in der vordersten Reihe der für die Schulgeographie zu empfehlenden Lehrbücher.

**Wulle,** F.: Seminarlehrer. **Landschaftskunde.** Hülfsbuch für den vergleichend entwickelnden Geographieunterricht. Zum Gebrauch an Lehrerseminaren und für Lehrer. In drei Teilen. Halle a. S., Pädagogischer Verlag von H. Schroedel. Preis jeder Teil 1,40 M.

Dieses Werk ist „zum Gebrauch an Lehrerseminaren und für Lehrer" bestimmt. Das muß bei Beurteilung von Anlage und Inhalt des dreiteiligen Werkes stets im Auge behalten werden. Der Verfasser steht im Seminardienst und hat, wie uns bedünkt, überall auch die Ziele dieser Bildungsanstalt klar vor Augen. Die Art der Durcharbeitung läßt erkennen, daß er seinen Zöglingen gleichzeitig mit einer großen Summe geographischen Wissens auch die einzig richtige Methode dieser Unterrichtsdisciplin in praxi übermitteln will. Die Erdkunde wird nämlich überall in anschaulichen Landschaftsbildern (im geograph. Sinne) vorgeführt. Physische und politische Geographie kommen überall gleichzeitig zur Darstellung (die zusammenhängenden Abschnitte über Staatenkunde sind nur wiederholende Übersichten). Die einzelnen Erscheinungen natürlich abgegrenzter Erdräume werden immer in eine vergleichende Betrachtung gezogen, und dadurch die kausale Wechselbeziehung erkannt. Kein geographisches Objekt soll isoliert im Gedächtnis stehen. Es kommt dem Verfasser auch überall auf eine sorgfältige begriffliche Abgrenzung des ausgewählten Stoffes an. Wertvoll sind ferner die nicht selten beigefügten Erklärungen geographischer Namen.[1]) Die am Textrande den Stoff begleitenden Fragen zeigen deutlich, wie sehr es dem Verfasser auf eine klare und genaue Auffassung des Landschaftsbildes — soweit es die Karten vermitteln können — ankommt. Zur Erweiterung und Belebung des dritten Teiles: „Das deutsche Reich" können wir die vorhin besprochene „Vaterländische Erdkunde" von Harms allen, die Wulles Landschaftskunde benutzen, aufs wärmste empfehlen.

**Tischendorf,** Jul. Schuldirektor: **Präparationen für den geographischen Unterricht an Volksschulen.** Fünf Teile. Ein methodischer Beitrag zum erziehenden Unterricht. Leipzig, Ernst Wunderlich. Preis jeder Teil 1,80 bis 2,80 M.

Tischendorfs „Präparationen" haben in der pädagogischen Presse einmütig eine so günstige Beurteilung erfahren, wie wohl selten ein Lehrmittel auf diesem Gebiet, und das mit Recht. Tischendorfs Präparationen bieten nicht bloß eine außerordentlich reiche Fülle an Stoff, sondern sie zeigen auch den Weg an, wie diese Mannigfaltigkeit des Materials methodisch zu verarbeiten und in geistbildender Weise an die Schüler

---

[1]) An dieser Stelle sei ausdrücklich empfehlend aufmerksam gemacht auf: „Geographisches Namenbuch". Erklärung geographischer Namen von E. Oppermann. Hannover 1896, C. Meyer. Preis 2 M.

heranzubringen ist. Die Klarheit der Darstellung, die Sorgfalt in der Gliederung, die Hervorhebung des Wichtigen, das entwickelnde Aufsuchen der Wechselbeziehungen zwischen Land und Volk, die Belebung durch Mitteilung interessanter sagenhafter oder geschichtlicher Thatsachen, der fortwährende Hinweis auf ähnliche und zum Vergleich nötigende Landschaften, die Berücksichtigung von einst und jetzt bei bedeutenden Städten (Berlin) und ganzen Landschaften (Brandenburg), das gründliche Eingehen auf die Beschäftigung der Bewohner und die Erzeugnisse einer Landschaft, die trefflichen Schilderungen bedeutsamer Gegenden, die Verwendung schöner poetischer und klassischer Darstellungen — kurz alles läßt uns in dem Verfasser nicht nur den kenntnisreichen Schulgeographen, sondern auch den ebenso klarsehenden Pädagogen erkennen.

Wir können Tischendorfs „Präparationen" unbedingt aufs wärmste empfehlen.

**Hummel,** A., Seminarlehrer: **Anfangsgründe der Erdkunde.** 2. Aufl. Halle a. S., E. Anton. Preis 0,25 M

Der Verfasser bezeichnet sein Werkchen als „die Vorstufe zum Grundriß der Erdkunde" (Siehe Besprechung Ev. Schulblatt 1896, S. 445). Es soll dem ersten Unterricht in der Erdkunde im Anschluß an die Heimatkunde zu Grunde gelegt werden. Hummel geht nach kurzer Betrachtung des Erdganzen sofort über zu den Ländern Europas, und zuletzt wird der betrachtende Blick auf die außereuropäischen Länder gerichtet. Es ist interessant zu sehen, wie der geübte Schulmann seinen Schülern den ersten Einblick in das Erdganze gewährt. Hummel versteht es meisterhaft, bei aller Beschränkung auf das Wissenswerteste, eine reiche Stofffülle darzubieten. Der Verf. schöpft auch bei Erteilung des ersten außerheimatlichen erdkundlichen Unterrichts aus dem Vollen. Das bescheidene Büchlein ist als Vorstufe und für einfache Schulverhältnisse durchaus zu empfehlen.

**Sommer,** O., Prof. Dr.: **Kleine Erdkunde.** 2. Auflage. Braunschweig, Appelhans & Comp.

Die Gründe dafür, weshalb Anlage und Ausführungen des vorliegenden Werkes unsern Beifall nicht finden, haben wir in den „Vorbemerkungen", Jahrgang 1896, S. 441 kurz und bündig zum Ausdruck gebracht. Das Heftchen mag in den „mittleren Klassen der höheren Schulen" angebracht sein — unsere Volksschulen bedürfen Hummel-Harmssche Kost.

**Wauer,** A., Chemnitz: **Über den Anteil der Geographie an der heimatkundlichen Disciplin.** Ein Versuch zur Klärung einer Streitfrage. Mit drei Karten in Kuhnerts Reliefmanier. Dresden, Müller-Fröbelhaus.

Diese 82seitige inhaltreiche Schrift ist eine gründliche Studie und ein ebenso bedeutsamer als interessanter Beitrag zur „heimatkundlichen Disciplin". Der Verfasser zeigt zunächst, wie die Vorstellungen von den räumlichen Ausdehnungen der engeren Heimat mit „Fuß und Auge" zu gewinnen sind; sodann wie die Linien und Flächengrößen der Heimat dem „erdkundlichen Größenunterrichte" als unentbehrliche Maßstäbe bereitgestellt werden müssen. Er versteht es sehr geschickt, den „Raumsinn" nach Hebelscher Weise zu bilden. Besonders wertvoll erscheinen uns die gediegenen Ausführungen des Verfassers über den „kausalen, genetischen Zusammenhang der Erscheinungen auf S. 11 und 12 und die sehr instruktive „Einführung des Schülers in das Kartenverständnis". Auch gelingt es dem Verf. vortrefflich, uns für Kuhnerts Plankarten in Reliefmanier zu interessieren. In Abschnitt 17 werden die „geographischen Grund- und Vorbegriffe" zusammengestellt und gezeigt, wie dieselben auf dem Wege der Anschauung zu gewinnen sind. Von S. 35 an wird dargelegt, welchen Einfluß die gestellten Forderungen auf den Lehrgang haben und zugleich der Lehrgang für eine Bezirksschule zu Chemnitz ausführlich mitgeteilt. Die drei Plankarten von Kuhnert in Reliefmanier sind eine sehr dankenswerte Zugabe.

Das sehr frisch und anregend geschriebene Werkchen kann als ein bedeutsamer Beitrag zur Methodik der Erdkunde allen Interessenten bestens empfohlen werden.

**Prüll,** H., Chemnitz: **Die Heimatkunde als Grundlage für den Unterricht in den Realien auf allen Klassenstufen.** 2. Aufl. Leipzig, E. Wunderlich. Preis 1,60 M.

Vorliegendes Werk bearbeitet in 18 ausgeführten Lektionen die Heimatkunde der Stadt Chemnitz und ihrer Umgebung nach den Grundsätzen Herbarts und Ritters. Der mannigfaltige Stoff ist auf die Unterrichtsstufen vom 3. bis 8. Schuljahre verteilt.

Der heimatkundliche Unterricht soll also nicht — wie leider noch so oft geschieht — auf ein Schuljahr beschränkt werden; sondern die Betrachtung der engeren Heimat soll auch auf allen folgenden Unterrichtsstufen der Ausgangspunkt erdkundlicher Unterweisung sein. Die Behandlung der sorgfältig abgegrenzten methodischen Einheiten nach den fünf Formalstufen zeigt in eins: den klaren Theoretiker und geübten Praktiker. Was alles an heimatkundlichem Material mit den Schülern in den sechs letzten Schuljahren auf diese Weise erarbeitet werden kann, hat der Verfasser Seite 95—98 übersichtlich zusammengestellt. Die zwölf Einzelbilder[1]) von der Geschichte der Stadt Chemnitz im Anhang sind ein trefflicher Beitrag zur Kulturgeschichte. Schulen, die solche Arbeiten, wie die vorliegende, unmittelbar und ohne Übertragung verwenden können, sind zu beglückwünschen. Prülls „Heimatkunde“ und die vorhin besprochene Schrift von Wauer können als sich gegenseitig ergänzende Musterleistungen von theoretisch-praktischen Bearbeitungen heimatkundlichen Materials hingestellt werden.

**Bockemühl,** O., Hauptlehrer: **Unterrichtliche Behandlung des Regierungsbezirks Düsseldorf auf der Mittelstufe.** Zusammenhängende Einzelbilder mit ausgeführten Lektionen. Essen 1897, Baedeker. Preis 1 M.

**Diefenbach** Karl: **Der Regierungsbezirk Cassel** in seinen geographischen und geschichtlichen Elementen.

—, **Der Regierungsbezirk Wiesbaden.**

—, **Das Maingebiet** im Anschluß an die Heimatkunde. Frankfurt a. M., Jägersche Buchhandlung. Preis jedes Heftes 0,40 M.

Vorstehende Werkchen von Bockemühl und Diefenbach bieten geeigneten Stoff für die Behandlung der genannten Regierungsbezirke dar. Sie können dem praktischen Schulmann gute Dienste leisten. Bockemühl („Der Regierungsbezirk Düsseldorf“) zeichnet sich übrigens vor den Diefenbachschen Arbeiten durch eine gründlichere methodische Durcharbeitung und Beachtung des ersten Grundsatzes für die unterrichtliche Bearbeitung der Erdkunde aus: die natürlichen Einheiten (Landschaften) dürfen nicht durch politische Kreisgrenzen zerrissen werden. Die den Diefenbachschen Heften beigefügten Landkärtchen sind ein Vorzug gegenüber der erstgenannten Arbeit, der ein solches fehlt.

**Giberne,** Agnes: **Strahlende Sonnen.** Deutsch von E. Kirchner. Berlin 1897, Siegfried Cronbach.

Das Buch hat drei Abteilungen. Die erste enthält in zwölf Kapiteln eine interessante Darlegung der geschichtlichen Entwicklung dieser Wissenschaft unter der Überschrift „Astronomie einst und jetzt“. Hier wird das Merkenswerteste aus dem Leben der größeren Astronomen der Vergangenheit — „meistens Sterne erster Größe“ — dargeboten. Im zweiten Teil wird in populärer und anschaulich-klarer Weise das an und für sich schwierige Kapitel von der Spektralanalyse besprochen. Die dritte Abteilung handelt von dem jetzt bekannten Sternuniversum.

Wir sind gewohnt, diese Materie fast nur — selbst in Leitfäden — in wenig volkstümlicher, wissenschaftlicher Weise dargestellt zu finden, und deshalb hat nur eine geringe Anzahl von „Gebildeten“ Lust und Neigung, sich mit den Wundern des Universums zu befassen. Agnes Giberne, eine englische Dame, aber hat es mit einer allgemein anerkannten Meisterschaft verstanden, die nicht immer leichten Probleme volkstümlich einfach, in durchaus edler Sprache, in unterhaltendem Tone und in echt christlichem Geiste darzustellen. Uns sind bei der Lektüre dieses Buches folgende Punkte besonders wertvoll erschienen.

1. Immer wird zwischen den einen Fortschritt bezeichnenden einzelnen Entdeckungen in dieser Wissenschaft der Zusammenhang hergestellt. Nichts Neues steht in der Luft. Unter stetiger Wiederholung des feststehenden Alten wird gezeigt, wie jeder nachfolgende Forscher auf den Schultern der voraufgehenden steht.

2. Niemals wird das Neuentdeckte als bloße Thatsache hingestellt, sondern auch stets gezeigt, auf welchem Wege man zu diesem „Neuen“ gekommen ist.

3. In der ernsten Betonung fleißigen, alle Geisteskräfte anspannenden, und oft die größte Geduld erfordernden Abmühens der Forscher liegen unsers Erachtens starke Im-

[1]) Für Oldenburg haben Schwecke, Bruns und Ruseler ein denselben Zwecken der Belebung dienendes „Kleines Lesebuch zur Heimatkunde Oldenburgs“ (Oldenburg, Schulzesche Hofbuchhandlung) geschrieben, das wir den beteiligten Kreisen gern empfehlen.

pulse zur Nacheiferung. Man erkennt klar, daß der in seine „Aufgaben vertiefte Forscher auch ein Arbeiter ist, der sich plagt und abmüht."

Wir möchten dies herrliche und vornehm ausgestattete Buch besonders gern in der Hand aller derer sehen, die diese Materie unterrichtlich darzubieten haben.

**Vogel, J. G.**, Königl. Seminarlehrer: **Hilfs- und Wiederholungsbuch für den Unterricht in der astronomischen Geographie** an mittleren Lehranstalten. Erlangen u. Leipzig, Deichertsche Verlagsbuchhandlung. Preis 1,40 M.

Dieser Leitfaden hat seinen Namen mit Recht. Er giebt nämlich dem Fachlehrer nicht bloß in skizzenhafter, sprachlicher Darstellung das Stoffmaß an die Hand, sondern läßt durch eine sehr sorgfältige Stoffgliederung die Art und Weise der Bearbeitung deutlich erkennen. Für Schüler soll und wird dies Büchlein ein treffliches „Hilfsmittel bei der Wiederholung" sein. Es ist nicht nur Lehrerbildungsanstalten sondern auch den mittleren und oberen Klassen höherer Schulen dringend anzuempfehlen.

Elberfeld. R. Leite.

---

## Zur Recension eingegangene Bücher.

**An die Herren Verleger!**

Das „Evangelische Schulblatt" hat nicht Raum genug, um über jedes ihm zugesandte Buch eine Recension bringen zu können. Die betr. Bücher werden aber sämtlich am Schlusse der Hefte als zur Besprechung eingesandt namhaft gemacht. Es bleibt zumeist den Herren Recensenten überlassen, welches Buch durch eine längere Besprechung oder kürzere Anzeige besonders hervorgehoben werden soll. Auf eine Rücksendung der nicht recensierten Bücher kann sich die Redaktion nicht einlassen, es sei denn, letztere habe sich selbst ein Buch zum Zwecke der Besprechung vom Verleger erbeten.

H. A. Köstlin, Geschichte der Musik im Umriß. 5. verb. Aufl. 1 Lfg. Berlin 1898, Reuther & Reichard. 1 M.

Prof. E. Rabich, Blätter für Haus- und Kirchenmusik. 1. Jahrg., Nr. 1—4. Langensalza 1897, Beyer & Söhne. Jährl. 6 M.

Choralbüchlein des Evangl. Kirchengesang-Vereins für Deutschland. Ausg. A. Festbüchlein. 30 Choralmelodieen zum Gebrauch bei den Deutschen Evang. Kirchenfesten. Ausg. B. Schulbüchlein. 33 Choralmelodien zum Gebrauch in den Seminaren und Schulen. Berlin 1898, Mittler & Sohn. 0,20 M., 0,30 M.

A. Kölțsch, Rechenbuch für Volks- und Mittelschulen in 8 Heften. 1.—7. Heft. Leipzig 1897, Merseburger. 0,16 M., 0,16 M., 0,20 M., 0,20 M., 0,20 M., 0,30 M., 0,30 M.

A. Kölțsch, Ergebnisse und methodische Bemerkungen zum Rechenbuch für Volks- und Mittelschulen. 3. und 4. Heft. Ebenda 1897. 0,40 M.

K. R. Löwe, Wie erziehe und belehre ich mein Kind bis zum sechsten Lebensjahre? Hannover 1898, Meyer. 1,50 M., gbd. 2 M.

Dr. Karl Heinemann, Erziehungs- und Unterrichtslehre. 1. und 2. Bd. Leipzig 1898, Dürr. Je 2,30 M., gbd. 2,50 M.

K. Muthesius, Beiträge zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. 1. Heft: Wohlrabe, Die Stellung der Herbartschen Pädagogik zur Frage der Lehrerbildung. 0,60 M. 2. Heft: Rein, Zur Frage der Lehrerbildung in Deutschland. 0,20 M. 4. Heft: Schaefer, Die Lehrerbildung in Frankreich während der großen Revolution. 1,20 M. 5. Heft: L. S., Der Bildungsgang und die Stellung der Seminarlehrer. 0,60 M. Gotha 1897/98, Thienemann.

Karl Werckmeister, Das neunzehnte Jahrhundert in Bildnissen. 6.—8. Lfg. Berlin, Photographische Gesellschaft. Je 1,50 M.

Dr. R. Steinmetz, Katechismusgedanken. Beiträge zur katechetischen Behandlung der fünf Hauptstücke in Kirche und Schule. 1. Teil: 1. Hauptst. Göttingen 1898, Vandenhoeck & Ruprecht. 1,40 M.

Fr. Naumann, Gotteshilfe. Gesammelte Andachten. 3. Bd. Ebenda 1898. Kart. 1,35 M., gbd. 1,70 M.

Wendel, Evangelisches Religionsbuch für Schulen. Der Bibl. Gesch. 244. Aufl. Breslau 1898, Dülfer Gbd. 1 M.

E. Rupprecht, Erklärte deutsche Volksbibel in gemeinverständl. Auslegung und Anwendung mit apologetischer Tendenz. 1.—4. Lfg. Hannover 1898, Brandner. Je 0,50 M.

H. Hansjakob, Der steinerne Mann von Hasle. Erzählung, illust. von Curt Liebich Stuttgart 1898, Bonz & Comp. 4 M.

Krupabai Satthianadhan, Kamala. Eine Geschichte aus dem Hinduleben. Aut. Übersetzung. Leipzig 1898, Wallmann. 2,80 M., gbd. 3,80 M.
Fr. Naumann, Nationale Sozialpolitik. Göttingen 1898, Vandenhoeck & Ruprecht. 0,10 M.
Prof. Dr. W. Rein, Erziehungs- und Bildungs-Ideale. Ebenda 1898. 0,10 M.
Engelien und Fechner, deutsches Lesebuch. Neubearbeitung der Ausg. A. IV. Teil. Für evang. Knabenschulen. Berlin 1898, Schultze. Gbd. 2,50 M.
G. J. Knabe, Wie pflegt das deutsche Volk seine teure Muttersprache, und wie kann die Schule diese Arbeit fördern helfen? Weinheim (Baden) 1898, Ackermann. 1,50 M.
Ehlers und Kröplin, Übungsbuch für den deutschen Sprachunterricht in mehrklassigen Schulen. VI. Heft. Güstrow 1898, Opitz & Comp. 0,40 M.
Dr. E. Zander, Kurzer Lehrgang der Militär-Stenographie Gabelsberger für den Unterricht an den Kapitulanten-Schulen. Berlin N W 52, 1897, Korrespondenzblatt. 1 M.
B. Otto, Lateinbriefe. 1. Brief. Leipzig 1898, Jentzsch. 0,50 M.
A. Günther, Vorschläge zu einer zeitgemäßen Gestaltung des Geschichtsunterrichts. 2. Aufl. Wiesbaden 1897, Behrend. 0,80 M.
W. Heinze, Die Geschichte für Lehrerseminare. 2. Teil: Das Mittelalter und die Neue Zeit bis 1648. Mit 5 Bildertafeln zur Kunstgeschichte. Hannover 1898, Meyer 2,50 M., geb. 3 M.
L. Kiesgen, Kaisersgeburtstag! Drei Festspiele für die Mittelstufe der Volksschule. Düsseldorf, Schwann. 0,50 M.
L. Kiesgen, Kaisersgeburtstag bei den Kleinen. Deklamationen und Lieder für die Unterstufe. Ebenda. 0,50 M.
F. Goebel, Kaisersgeburtstagsfeier in Unterklassen. Ebenda. 0,50 M.
W. Häker, Heil Kaiser Wilhelm II.! Festspiel. Ebenda. 0,50 M.
Maria Brocker, Die Huldigung der Jahreszeiten. Ebenda. 0,50 M.
F. Laskowski, Die heilige Nacht. Ebenda. 0,50 M.
Meinholds Wandbilder für den Unterricht in der Zoologie. 19. Lfg., Blatt 91—95. Dresden, Meinhold & Söhne. Schulfertig 5 M.
Dr. Wilh. Quehl, Naturkunde für Lehrerbildungsanstalten. II. Teil für die Mittelstufe der Präparandenanstalten: Naturbilder der Heimat im Wechsel der Jahreszeiten. Leipzig 1898, Dürr. 2,10 M., geb. 2,20 M.
Joseph Klika, Schematische Darstellung des menschlichen Körpers. Für Bürger-, Volks- und Mädchenschulen. 4 Tafeln in Farbendruck. Dresden, Meinhold & Söhne. 5 M.
Partheil und Probst, Naturkunde für Volksschulen. C. Dessau und Leipzig, Kahle. 0,55 M.
A. Sprockhoff, Naturkunde für höhere Mädchenschulen. Auf Grund der Bestimmungen über das höhere Mädchenschulwesen vom 31. 5. 94. 2. Aufl. 1. Teil: 4. und 5. Schuljahr. Hannover 1898, Meyer. Geb. 1,50 M.
R. Göhler, Decimalzahlen und Brüche im Rechenunterricht der Volksschule. Skizzen zur methodischen Behandlung dieser Zahlen sowie Aufgaben für das Kopfrechnen. Leipzig 1898, Hahn. 1 M.
K. O. Beetz, Das Wesen der Zahl als Einheitsprincip im Rechenunterricht. 2. Teil: Die Größenzahl und das Bruchrechnen. Wiesbaden 1897, Behrend. 1 M.
Lindau, Barby und Schmidt, Aufgabensammlung für den Unterricht im Kopfrechnen. Ebenda 1897, 2 M.
Magnus und Wenzel, Rechenbuch für Handwerker- und gewerbliche Fortbildungsschulen. A. 7. Aufl. 3. u. 4. Reihe. Hannover 1898, Meyer. Je 0,35 M.
Martin und Schmidt, Raumlehre für Mittelschulen, Bürgerschulen und verwandte Anstalten. Nach Formengemeinschaften bearbeitet. 3. Heft: Kulturstätten. 2. Tausend. Dessau und Leipzig 1898, Kahle. 0,70 M.
Jul. Tischendorf, Präparationen für den geographischen Unterricht an Volksschulen. Ein methodischer Beitrag zum erziehenden Unterricht. IV. Teil: Europa. 4. Aufl. Leipzig 1898, Wunderlich. 2,40 M., geb. 2,80 M.
Th. und Friedr. Franke. Praktisches Lehrbuch der sächsischen Geschichte. Für die Volksschule. Ebenda 1898. 2 M., geb. 2,40 M.
C. R. Freytag, Sachsens Geschichtlich-geographische Sprichwörter und Geflügelte Worte. Ebenda 1898. 1,60 M., geb. 2 M.

Paul Th. Hermann, Diktatstoffe zur Einübung und Befestigung der deutschen Rechtschreibung. Im Anschlusse an die einzelnen Unterrichtsfächer als Sprachganze. 3. verm. Aufl. Ebenda 1898. 1,60 M., geb. 2 M.

Th. Göhl, Lehrgespräche im Zeichenunterricht. Ein Beitrag zur Verwertung der neuern Ideen im Zeichenunterricht. Mit 23 Tafeln. Ebenda 1898. 0,80 M., geb. 1,20 M.

Friedrich Barth, Handbuch des Obst- und Gartenbaues. Theoretisch-praktische Anleitung und pädagogische Verwertung des Obst- und Gartenbaues für Lehrer und Erzieher. Ebenda 1898 3 M., geb. 3,60 M.

A. Kleinschmidt, Karl Kehr. Mit einem Bildnis. Leipzig 1898, Voigtländer. 1,25 M.

Schulrat Ferd. Bünger, Entwicklungsgeschichte des Volksschullesebuchs. Unter Benutzung amtlicher Quellen. Mit 39 Abbildungen. Leipzig 1898, Dürr. 14 M.

Heinr. Wanner, Die Schulstrafen. Bielefeld, Helmich. 0,40 M.

Dr. Georg Detzel, Welche Bedeutung haben die realistischen Unterrichtsstoffe für die Gemütsbildung des Schülers? Ebenda. 0,40 M.

Karl Weiß, Schuldirektor in Weimar, Töchtererziehung und Frauenbildung. Denkschrift für ernste, gediegene Familien. Vom Verfasser unentgeltlich zu beziehen.

H. Schwochow, Die Vorbereitung auf die zweite Lehrerprüfung. 4. Aufl. Leipzig 1898, Dürr. 2 M.

Gustav Melinat, Das Bibellesen im Volksschulunterricht. Bremen 1898, Müller. 2,50 M., geb. 3,50 M.

Karl Haug, Das Evangelium von Jesu Christo. Neue Harmonie der vier Evangelien nebst einem erläuternden Anhang für das christl. Volk. Stuttgart 1898, Evang. Gesellschaft. Geb. 2 M.

F. Godet, Einleitung in das Neue Testament. 9. Lfg. II, 1. Abt.: Die drei ersten Evangelien. Deutsch von Dr. E. Reineck. Hannover 1898, Meyer. 1,50 M.

August Otto, Bilder aus der neueren Litteratur für die deutsche Lehrerwelt. 1. Heft: Peter Rosegger. Minden i. W. 0,80 M.

Dr. Alexander Ehrenfeld, Studien zur Theorie des Reims. 1. Teil. Zürich 1897, Speidel. 2,50 M.

E. Nascher, Handbuch der Geschichte der Weltlitteratur. 1. Lfg. Berlin, Fischer & Franke. 0,50 M.

William Stenzel, Zur Gesetzes- und Wirtschaftskunde. Rechenaufgaben für Knaben-Fortbildungsschulen und die Oberklassen der Volksschulen. Plauen i. V. 1898, Kell. 0,45 M.

Magnus und Wenzel, Rechenbuch für Handwerker- und gewerbliche Fortbildungsschulen. 2. Stufe. 7. Aufl. Hannover 1898, Meyer. 0,40 M.

F. Lederbogen, Übungsgruppen. Praktische Anweisung für den Betrieb der Ordnungs-, Frei- und Handgeräteübungen im Turnunterricht. Leipzig 1899, Dürr. 1,20 M.

Johannes Erbach, Ein wesentliches Kapitel aus dem Gebiet des weiblichen Bildungswesens. Zugleich ein Beitrag zur Lösung der Schulbibelfrage. Essen 1898, Geck.

Karl Werckmeister, Das neunzehnte Jahrhundert in Bildnissen. 9.—13. Lfg. Berlin, Photographische Gesellschaft. Je 1,50 M.

Dr. K. A. Schmid, Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit, bearbeitet in Gemeinschaft mit einer Anzahl von Gelehrten und Schulmännern. Fortgeführt von Dr. G. Schmid. 4. Bd., 2. Abt., 2. Lfg. Stuttgart 1898, Cotta. 18 M.

Flügel und Rein, Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. 5. Jahrg., 4. Heft. Langensalza 1898, Beyer & Söhne. Jährlich 6 Hefte. 6 M.

Schumann und Voigt, Lehrbuch der Pädagogik. 2. Teil: Psychologie. 10., umgearb. Aufl. Hannover 1898, Meyer. 2,50 M.

E. Vogelsang, Kindergarten und Schule. Bonn, Soennecken. 0,50 M.

Konrad Fischer, Geschichte des deutschen Volksschullehrerstandes. 2. verm. Aufl. Hannover 1898, Meyer. 8,60 M., geb. 9,60 M.

O. Foltz, Die Ethik und das Ziel der Erziehung. Gotha 1898, Thienemann. 0,40 M.

E. Sperber, Religionsbüchlein für die Unterstufe evang. Schulen. 16. Aufl. Mit 33 Holzschnitten. Breslau 1898, Dülfer. Geb. 0,65 M.

Joh. Kolbe, Hand- und Spruchbuch zum kleinen Katechismus Dr. M. Luthers. Breslau 1898, Dülfer. Kart. 0,40 M.

---

Verantwortlicher Schriftleiter **G. von Rohden in Düsseldorf-Derendorf.**

Evangelisches Schulblatt.

Dezember 1898.

## I. Abteilung. Abhandlungen.

# In welcher Weise sind die Schülerbibliotheken der Volksschulen für Erziehung und Unterricht fruchtbar zu machen?

Von F. Bruckmann in Barmen.

### I.

Unser Jahrhundert ist ein lesendes. Die Lektüre ist bedeutsam für jeden Menschen, insbesondere für einen werdenden, für einen Schüler. Große Männer haben nicht selten die Bedeutsamkeit irgend eines Buches für ihren späteren Werdegang anerkannt. Jede Persönlichkeit, mit der wir in unserm Leben in nähere persönliche Berührung treten, hinterläßt in unserm geistigen Sein Spuren, tiefgehende, bleibende Spuren, oder oberflächliche, leicht verwischbare, je nach Umständen. Wohl jedem unter uns tritt hierbei eine solche Persönlichkeit vor das geistige Auge, die ihm für die Richtung seines Denkens, Fühlens und Wollens mehr oder weniger bestimmend war. Und die für uns bedeutendsten Persönlichkeiten sind nicht immer und in jedem Falle gerade die, welche uns in Person nahe gestanden haben, recht häufig sind es solche, die durch unsere Lektüre, durch ein gutes Buch so eindringlich und nachdrücklich zu uns gesprochen haben. — Und wiederum bin ich des sicher, daß mancher unter uns sich jetzt im Augenblick eines solchen Buches erinnert. —

Aber ebensowohl wie ein Buch zum Guten anregend und fördernd wirken kann, ebensowohl auch zum Schlechten. Die Lektüre kann für Erwachsene wie für Kinder sowohl nützlich wie schädlich sein. Alle Lektüre wirkt negativ und positiv. Es giebt Menschen, die ein reiches inneres Leben haben, sie langweilen sich nicht. Ihre Zahl aber ist klein. — Die meisten Menschen bedürfen der Anregung, sie langweilen sich, wenn sie sich selbst überlassen sind. Die Langeweile aber ist die Quelle von mancherlei Untugenden. Die Lektüre soll sie vertreiben. Das ist ihre negative Wirkung. Die Bereicherung des Wissens, die Veredelung des Gemütes, die Schärfung des Urteils, die Festigung des Willens, das ist die positive Wirkung.

Das Lesebedürfnis ist einmal vorhanden, wir selbst haben es ja geweckt, und es will auch befriedigt sein. Unsere Schüler lesen mit wenigen Ausnahmen zu Hause ganz sicher, wenn nicht mit und durch uns, dann ohne uns. Vielleicht lesen sie täglich die vermischten Nachrichten aus der Zeitung, vielleicht lesen sie

die buntfarbigen Räuber- und Indianergeschichten, vielleicht noch viel Schlimmeres, vielleicht auch weit Besseres. Jedenfalls aber kann uns als berufenen Erziehern die Art der Lektüre unserer Schüler nicht gleichgültig sein. Es wird wohl durchweg behauptet werden dürfen, daß das unkontrollierte, ungeleitete, allerlei Zufälligkeiten ausgesetzte Lesen der Schüler, namentlich wenn es recht eifrig, wohl gar mit Lesewut geschieht, mehr schadet als nützt.

Ganz recht, könnte nun jemand sagen, kaufen wir also eine Reihe solcher Bücher, die für unsere Schüler gut und nützlich zu lesen sind und leihen sie aus, aber weiter bekümmern wir uns nicht darum.

Ganz recht, antworte auch ich, die Schaffung einer zweckmäßigen Schülerbibliothek ist schon gegen den Urzustand ein großer Fortschritt, eine pädagogische Maßnahme, aber die höchste Stellung der Bibliothek ist das noch nicht.

Die heutige Pädagogik ist nach unserer Meinung mit Recht bestrebt, im Schüler einen einheitlichen Gedankenkreis zu erzeugen. Aus diesem Grunde erstreben wir gleichschwebende Vielseitigkeit des Interesses, fordern wir Konzentration des Unterrichts, verwerfen wir das Fachlehrersystem, begrüßen wir die Einrichtung der Durchführung der Schulklassen durch denselben Lehrer u. a. m. Und da sollte es richtig sein, einen Teil des kindlichen Gedankenkreises, vielleicht einen nicht gar kleinen Teil, die ganze Welt der Jugendbibliothek, im Unterricht ganz unberücksichtigt zu lassen? Nimmermehr!

Die höchste und beste, die einzig richtige Stellung der Bibliothek ist die, sie dem Unterricht anzugliedern, sie in den erstrebten einheitlichen Gedankenkreis mit einzubegreifen. Sie ist eben ein miterziehendes Bildungsmittel von nicht gar so geringem Werte, als manche Lehrer vielleicht noch glauben mögen. Sie liegt auch keinesfalls außerhalb der Peripherie unserer eigentlichen Unterrichts- und Erziehungsthätigkeit.

Die so festgelegte Stellung der Bibliothek giebt uns schon eine wichtige Direktive für die Auswahl der Bücher. Wir werden nur solche Bücher einstellen, welche mit dem Gedankenkreise des Schülers in irgend welchem Konnex stehen. Haben wir die Wahl zwischen zwei im übrigen gleich guten Büchern, so geben wir demjenigen den Vorzug, welches mit dem übrigen Unterricht in irgend welcher Verbindung steht oder leicht in eine solche Verbindung gebracht werden kann.

Beantworten wir nun die Frage: Welche Anforderungen sind an Inhalt und Form einer Jugendschrift zu stellen, damit sie dem erziehenden Unterricht dienlich sein kann?

a) Der Inhalt der Jugendschrift muß dem Verständnis des Kindes erreichbar sein. Das soll nicht sagen, daß etwa Kinder die Hauptpersonen sein müßten, daß die Begebenheiten sich in dem kleinen Kreise ihres geistigen Horizontes bewegen müßten. Nein, der Inhalt soll beim Leser

die nötigen Apperzeptionshülfen finden, wenn auch nicht gerade für jeden Nebenumstand, so doch für den Kern der Sache, für die Haupthandlung. Die Welt der Jugendschrift muß dem Gesichtskreis des Kindes erreichbar sein, nicht unter ihm liegen, sondern über denselben hinausweisen. Gegen abstrakte Auseinandersetzungen empfindet das Kind Widerwillen; Thatsachen, einfache, nicht zu verwickelte Thatsachen, Leben, Bewegung, Handlung verlangt es. Warum sollten wir die Sagen Griechenlands oder die Abenteuer spanischer Ritter zur Lektüre wählen? Wir haben dem Kinde näherliegende Stoffe. Warum in die Ferne schweifen? Wagner's Entdeckungen in Haus und Hof sollten in keiner Schülerbibliothek fehlen.

Wir haben hier auch zu unterscheiden zwischen Jugend- und Volksbibliothek. Erfordert ein Buch zum Verständnis seines hauptsächlichsten Inhalts ein gereiftes Urteil, eine größere Summe von Lebenserfahrung, als sie dem Kindesalter eigen ist, behandelt es innere Konflikte, die ein Kind nicht verstehen kann, ist insbesondere die Liebe der Geschlechter der treibende Motor der Handlung, so ist es vielleicht eine Volks-, aber keine Jugendschrift.

b) Der Inhalt der Jugendschrift sei ferner lebenswahr und historisch richtig, letzteres natürlich unbeschadet der dichterischen Freiheit. Karl von Zastrow hat ein Buch verfaßt: Deutsche Helden in Kamerun mit 5 Bildern von Prof. Offterdinger. Der Inhalt ist ganz kurz folgender: Die Abenteuerlust eines Knaben, Walther, drängt ihn zu Unternehmungen, die kriegserprobte Männer schwerlich angreifen würden. Natürlich alles, selbst das Tollste geht prächtig, sie treffen immer das Richtige. Auf fast jeder Seite geht's hart am Tode vorbei. Schlingpflanzen werden für Schlangen gehalten, die geringelt aufrecht stehen. Man feuert auf sie, ohne Erfolg. Endlich findet man denn, daß es armdicke Schlingpflanzen sind, deren stützender Baumstamm vermodert ist. Nun kommt Prof. O. und malt ein Aquarell dazu, auf dem eine wirkliche und richtige Schlange naturgetreu zu sehen ist. Auch kennt der Verfasser bis an die Zähne bewaffnete Neger ohne zu bedenken, wie grausam heiß es solchen armen Menschen werden müßte. Die Reste einer Löwenmahlzeit werden im Walde gefunden, abgenagte Menschenknochen und dgl. Alles trieft von Blut, besonders auch die Bilder. Nachdem Zastrow genug des Schauerlichen aufgehäuft hat, verspricht er zum Schluß, Walther soll noch eine Seereise machen, ein Tagebuch führen, und es dann veröffentlichen. „Man darf mit Recht darauf gespannt sein," versichert er selbst. Ein praktischer Geschäftsmann, der Herr von Z., macht wirksame Reklame für das folgende Opus. Das hübsche Büchlein ist nicht besser und nicht schlechter als die Indianergeschichten gewöhnlichen Schlages.

Der Inhalt einer Jugendschrift sei wahr. Manchmal fahren den Herren Autoren auch die Eisenbahnen zu früh ab, ich meine vor 1835.

Eine Jugendschrift zeichne nicht nur Engel, aber auch nicht nur Teufel. Den teufelähnlichen Ungeheuern gegenüber fühlt sich das Kind wie der Pharisäer beim Zöllner, die Engelreinen sind menschlich unwahr. Durch beides wird das Streben nach Vervollkommnung erschlafft. Die Handlung entwickle sich einfach und natürlich, folgerichtig. Sprunghaftes, Erkünsteltes, Ungeheuerliches, Außerordentliches steigert zwar das Interesse, manche Autoren wissen es, aber wie steht es mit der Wahrheit? In dem sonst ganz lesenswerten Buche „Friedel findet eine Heimat" steckt manche Unwahrheit inbezug auf die realen Vorgänge sowohl, als auch inbezug auf die psychologische Entwickelung. 1. Ein im Walde gefundenes Kind aus vornehmster Familie bringt kein Rat einer deutschen Stadt in Pflege bei der untersten Hefe der Bevölkerung, noch dazu ohne sich erhebliche Mühe zu geben, die Herkunft des Kindes aufzuklären. 2. Ein 5jähriger geweckter Knabe mit guter Erziehung verwechselt nicht allen Ernstes, ohne einen Schatten von Zweifel, ein Zimmer in einem gänzlich fremden Hause mit seinem elterlichen Wohnzimmer. 3. Die Lehrerfiguren sind zum Teil Karikaturen 2c.

c) Der Inhalt eines Buches sei sittlich rein. Es enthalte keine verschobenen und verdunkelten Vorstellungen von gut und böse, wie z. B. „Glaubst du, daß ich einem solchen Schuft meinen Eid halten würde?" Überzuckertes Laster ist doch noch Laster. Wie oft lassen nicht Autoren Belohnungen und Belobigungen eintreten für gute Thaten, die sich bei genauer Prüfung als unmotiviert erweisen. So Fr. Hoffmann in „Die mit Thränen säen." Der Schulmeister wird abgesetzt. Sein Sohn findet eine Summe Geldes und liefert sie ehrlich ab. Dafür bekommt der Vater bei einem anderen Grafen wieder ein Schulamt. Er wird also nur scheinbar restituiert. — „Schielende Moral ist leider ein großer Fehler recht vieler Jugendschriften. Da erscheint Rachsucht im Gewande des Heroismus, Verschwendung als liebenswürdige Hochherzigkeit, rohe Rauflust als fester Mannessinn, barsche Wildheit als Rittertugend, Grobheit als gerade Ehrlichkeit, und verschlagene List als Lebensweisheit." Um dem Opus einen moralischen Anstrich zu geben, richtet man den Titel darnach ein, wählt auch wohl als Motto einen Bibelspruch z. B. das gottlose Treiben des spanischen Ritters Don Jouan oder: Die Sünde ist der Leute Verderben. Erschienen als Nr. 63 der Reutlinger Volksbücher. Eine That erhält ihren sittlichen Adel erst durch die Gesinnung, die hinter ihr steht. Darum ist von der Jugendschrift zu fordern, daß sie diese in das rechte Licht rückt, nicht die That vom Erfolge aus beurteilt. Auch das gehört zur sittlichen Reinheit. — Die heilige Schrift kann in ihrer Erzählungsweise hier manchem Autor Muster sein. Sie nennt das Kind mit dem rechten Namen, mag es gut oder böse heißen.

Der Inhalt einer Jugendschrift sei sittlich rein. Ist das Buch nicht derart, daß es eine Mutter ihrem Kinde ohne Erröten vorlesen könnte, so ist es verwerflich. Die geschlechtliche Liebe ist eine gewaltig treibende

Macht, sie hat in dem Leben mancher historischen Persönlichkeit einen entscheidenden Einfluß ausgeübt und auf die Richtung bestimmend eingewirkt. Die geschlechtliche Liebe und die Liebesleute können nicht schlechterdings aus der Lektüre der Schuljugend ausgeschlossen werden, zumal Kinder solche Stellen, die sich auf geschlechtliche Liebe beziehen, oft mit großer Unbefangenheit lesen, aber der in Frage stehende Gegenstand, der springende Punkt sollte das Kriegen oder Nichtkriegen in einer Jugendschrift nicht sein dürfen. Aus diesem Grunde würde ich Spyri's „Was soll denn aus ihr werden?" für eine Schülerbibliothek nicht empfehlen, desgleichen nicht Kathrine aus Angerbach von A. v. Rothenburg, preisgekrönte Volksschrift des christlichen Vereins für das nördliche Deutschland. — Auch darin zeigt sich die sittliche Reinheit einer Jugendschrift, daß sie der Beispiele des Bösen nicht zuviel bietet. Der öftere Anblick des Bösen stumpft die Empfänglichkeit für das Gute ab. Tugend und Laster müssen in das richtige Verhältnis gesetzt sein, wie Licht und Schatten auf einem Gemälde. Die Menschen schenken ohnehin dem Bösen mehr Aufmerksamkeit als dem Guten, das beweist die Fülle von sensationellen und pikanten Notizen in den Zeitungen und die Gier, mit der sie von manchen Leuten gelesen werden. Das ist ein gefährlicher Schriftsteller, der diese Schwäche benutzt, um sein Buch interessant zu machen. Wird aber das Böse, das Laster dargestellt, so muß es auch als das, was es ist, dargestellt sein. Nicht so: „Mit Dankbarkeit gegen Gott, der das Rettungswerk hatte gelingen lassen, priesen sie den edlen Räuber!" — Der Konflikt zwischen Tugend und Laster muß mit dem Siege der ersteren enden, sonst wird das Kind, wie heute viele Erwachsene, an der sittlichen Weltordnung irre. Noch besser, wenn auf die böse That Reue, Buße, Besserung folgt.

d) Die Jugendbibliothek muß allseitig bildend sein, nicht die Phantasie allein oder doch in widernatürlicher Weise in Anspruch nehmen. Die Phantasie ist eine herrliche Gottesgabe, aber ganz sicher eine solche, mit der manche Autoren groben Unfug treiben. Aus diesem Grunde sind alle Schauer-, Spuk-, Räuber- und Indianergeschichten gewöhnlichen Genres zu verwerfen. „Schilderungen gefahrvoller Reisen, Indianergeschichten und dergl. Schriften kommen in der Regel dem Interesse des Knaben weit entgegen, sie werden gern gelesen. Man muß auch zugeben, daß manche dieser Erzählungen belehren und geeignet sind, zu mancherlei männlichen Tugenden zu erziehen; doch muß gefordert werden, daß sie der Wirklichkeit entsprechen, das Gemüt nicht nachteilig beeinflussen und in der Darstellung edel gehalten sind. Untersucht man aber die in den Händen der Knaben befindlichen Indianergeschichten hierauf, so ergiebt sich, daß gerade diejenigen am weitesten verbreitet sind, die Unmögliches und Unwahrscheinliches darbieten, die das Häßliche und insbesondere schreckliche Todesarten in behaglicher Breite erzählen, die das Schlechte Triumphe feiern lassen, das Heilige verspotten und sich einer rohen Ausdrucksweise bedienen." Wird

solcher Lektüre andauernd gefrönt, so sind die Folgen unausbleiblich: Roheit im Ausdruck und in der Gesinnung, Gleichgültigkeit und Geistesabwesenheit im Unterricht. — Soll der Inhalt allseitig bildend sein, so ist zu fordern, daß er möglichst allen Wissensgebieten der Volksschule entnommen sei. Also nicht nur geschichtliche Erzählungen, auch nicht ausschließlich Reisebeschreibungen und erst recht nicht sozialistische Tendenzschriften!

e) Der Inhalt der Jugendbibliothek sei christlich-national. So wie die ganze dem Volksschulkinde gebotene Geistesnahrung christlich-national ist, so selbstverständlich auch die Litteratur des Kindesalters. Von biblisch-christlichem Geiste soll sie durchdrungen sein, christliche Weltanschauung offenbaren, Zeugnis von christlichem Leben soll sie geben. Deutsches Geistesleben, tiefes Naturgefühl, geschichtlichen Sinn soll sie pflegen, alles Große und Schöne ehren und in echt deutscher Weise Liebe zu Volk und Herrscherhaus begründen helfen. — Nächst dem Inhalte verdient die Form der Jugendschrift eine besondere Beachtung. Wie sich in der Behandlung seines Stoffes der rechte Dichter zeigt, so auch der rechte Jugendschriftsteller. Eine Jugendschrift muß ein Kunstwerk sein! Ein Buch mag noch so viel und guten Inhalt haben, wird es nicht gern gelesen, so ist es vergeblich geschrieben. An die Erzählung, denn fast ausschließlich mit dieser haben wir es zu thun, sind recht viele Anforderungen zu stellen, und doch, ob eine Erzählung gelungen ist oder nicht, das läßt sich leichter fühlen als begründen. Es hängt dieses nicht von einem einzelnen Umstand, vielmehr von einer ganzen Verkettung von Umständen ab. Wohl aber kann ein einziger Umstand, etwa zu komplizierter Satzbau, den ganzen Genuß an einer Geschichte verderben. Die Sprache muß natürlich durchaus klassisch, d. h. nicht etwa klassische Büchersprache, sondern Natur- und Herzenssprache, die Sprache des Volkes sein. Stelzbeinige Redensarten, hochgeschraubte poetische Exkursionen, Phrasen, rethorischer Schmuck sind gänzlich zu missen. Fremdwörter sollten nur da gebraucht werden, wo sie unumgänglich sind. Provinzialismen sind nur da angebracht, wo sie charakteristisch sind und vom Kinde als Provinzialismen verstanden werden können. Eine Jugendschrift muß wenig abstrakte Erörterungen enthalten, die Gespräche dürfen nicht zu lang sein. Handlung, Leben, dramatisches Leben, so verlangt es das Kind! Anschaulich, ausführlich will es unterhalten sein. Mustergiltig ist die Erzählweise der heiligen Schrift. Chr. von Schmid sagt von ihr: Da lebt alles, alles steht vor Augen. Der Schauplatz der Geschichte ist immer bestimmt. Man ist überall in der wirklichen Welt, hat Berg und Thal, Felsen und Quellen vor sich. Es ist die Zeit der Geschichte angegeben: Jetzt ist Morgen, jetzt Mittag, jetzt Abend und Nacht. Bald ist Erntezeit, bald Schafschur, bald Weinlese: Die ganze sichtbare Natur ist ins Interesse gezogen. In dieser Geschichte leuchtet die Sonne, funkeln die Sterne, man sieht den Regenbogen. Da ist ein Kornfeld, hier ein Weinberg,

dort Ölgärten. Die Natur ist mit lebendigen Geschöpfen bevölkert. Bei aller Umständlichkeit fällt die biblische Erzählweise nie ins Kleinliche. Da wird kein Sonnenaufgang, keine Landschaft geschildert, wodurch die Erzählung aufgehalten wird. Die handelnden Personen sind keine Schattengestalten, sie sind Menschen, die reden und handeln wie wir. Alle sind aus dem Leben genommen, sie werden in ihren häuslichen und ländlichen Beschäftigungen vorgestellt, redend eingeführt. Sie reden aber nicht die Büchersprache, sondern die Sprache des Herzens und der Natur, meist in kurzen Worten, die den Gemütszustand vollkommen ausdrücken. Was aber noch mehr Interesse in die Geschichte bringt, das ist das Wunderbare der Begebenheiten, das dramatische Fortschreiten der Handlung."

Goethe sagt in seinen Gesprächen: „Geben Sie uns eine Geschichte von wenig Personen und Begebenheiten, die gut erfunden und gedacht ist, wahr, natürlich und nicht gemein, soviel Handlung als unentbehrlich, soviel Gesinnung als nötig, die nicht stille steht, sich auf einem Fleck nicht zu langsam bewegt, sich aber auch nicht übereilt; in der die Personen erscheinen, wie man sie gern mag, nicht vollkommen, aber gut, nicht außerordentlich, aber interessant und liebenswürdig. Ihre Geschichte sei unterhaltend, so lange wir sie hören, befriedigend, wenn sie zu Ende ist und hinterlasse uns einen stillen Reiz weiter nachzudenken."

Werfen wir nun einen Blick auf die Bildereien, mit denen die Bücher, der Mehrzahl nach, geschmückt sind, so stimmen Sie mir wohl bei, wenn ich sage: Weg mit den bunten Farbenklexereien, die 1. das Urteil der Käufer irre leiten und 2. den Geschmack verderben. Soll das Buch Bilder haben, so sei es ein Holzschnitt oder aber ein wirklich schönes Farbenbild.

## II.

Wenden wir nun unsere Aufmerksamkeit der praktischen Benutzung der Bibliothek zu. Eine wichtige Arbeit ist geschehen, wenn wir eine Bibliothek zusammengestellt haben, die von der gründlichen Kritik das Prädikat „empfehlenswert" erhalten hat. Dieselbe muß nun soviel als möglich mit dem Unterricht in Beziehung gesetzt werden. Zweckmäßig mag es sein, an Stellen, wo es nötig scheint, eine den Kindern verständliche Notiz neben die Zeile auf den Rand zu schreiben, etwa zu Kober-Koffer, zu Keller-Bürgermeister ꝛc. Daß der Lehrer jeden Band selbst genau kennen muß, ist so selbstverständlich, daß es kaum der Erwähnung bedürfen sollte; so wie es auch selbstverständlich sein sollte, daß nach dem im Eingang Gesagten die Lektüre nicht unverbunden neben dem Unterricht herläuft, sondern sich in denselben eingliedert. — Wie erwecken wir nun das Interesse unserer Schüler für die Bibliothek? Am einfachsten liegt die Sache in dem Falle, wenn der Gegenstand eines Buches

gleichzeitig Unterrichtspensum ist. Das Buch empfängt dann vom Unterricht her das erste Interesse.

Am fruchtbarsten ist offenbar die Lektüre eines Buches, wenn es im Unterricht gemeinsam gelesen und besprochen wird, u. z. an der Stelle, wo sich der Inhalt desselben in den Lehrplan einfügt. In solchem Falle kann man sich schon zur Not mit einem einzigen Exemplar behelfen, indem sich der Lehrer beim Vorlesen je und dann von einem der besten Leser der Klasse vertreten läßt, aber wünschenswerter ist es jedenfalls, soviel Exemplare desselben Buches zu besitzen, daß mindestens je zwei Kinder eins bekommen können.

„Heute mir, morgen dir“ von F. Hoffmann ist eine Jugendschrift, die sich zu diesem Gebrauch ganz vorzüglich eignet. Das Buch gehört zu den besten derartigen Schriften, die ich kenne. Noch im vorigen Schuljahr habe ich es mit der Klasse (5. Jahrg.) ganz gelesen und besprochen. Aber glaube nur keiner, daß das Buch damit dauernd sein Interesse für das Kind verloren hätte, ganz im Gegenteil, es hat von da an bis heute noch nicht müßig im Schrank gestanden. — Ich darf es mir wohl erlassen, nun alle die Vorteile aufzuzählen und zu schildern, welche aus einer derartigen Verwendung der Jugendschriften entspringen. Nicht die Bibliothek allein hat den Nutzen von dieser Verbindung mit dem Unterricht, sondern weit mehr der betr. Unterrichtsgegenstand bezw. die betr. Unterrichtsgegenstände. Daß auch ganz dankenswerte Schüleraufsätze dabei gewonnen werden, sei nur beiläufig gesagt; ebenso, daß das Lesen ganzer Bücher mit der Klasse einen Ausbau des Lesebuches in die Litteratur hinein vorstellt, und die Kinder dadurch befähigt werden, demnächst ein Buch selbständig zu lesen.

Nach meiner Meinung müßte in jedem Schuljahr, etwa vom 5., vielleicht gar vom 4. ab, je ein Buch mit dieser Gründlichkeit gelesen werden. Es giebt nun zwar ungezählte Jugendbücher, aber herzlich wenig wirklich vorzügliche. Deswegen schlage ich folgende sorgfältig geprüfte Auslese vor:

Für den 4. Jahrg.: Eine der kleinen Schriften von Spyri.
„ „ 5. „ Heute mir oder Heidi.
„ „ 6. „ Robinson.
„ „ 7. „ Der Schulmeister und sein Sohn.
„ „ 8. „ Die Fröschweiler Chronik.

Der verlorene Sohn ist von F. Hoffmann anschaulich ausführlich behandelt worden. Das Buch ist des Interesses für lange Zeit sicher, wenn der Lehrer bei seiner biblischen Lektion auf das Buch hinweist. Kann der Lehrer ferner bei seiner Lektion über Andreas Hofer fragen: Wer von euch hat bereits das gleichnamige Buch von F. Hoffmann gelesen? so wird er seine Lust daran haben, mit welcher Freude die Kinder aus dem Schatze ihres eigenen Wissens zu dem Vortrage beisteuern. Und erst mit welchem Vergnügen werden diejenigen, welche das schön und packend geschriebene Buch noch nicht gelesen haben,

sich nun der Lektüre desselben hingeben! Selbstverständlich ist es weit, weit ausführlicher als der Lehrer es sich erlauben kann, was aber die Hauptsache ist, soweit ich es zu beurteilen vermag, ist es geschichtlich treu und läßt die erhebende Selbstaufopferung, die glühende Vaterlandsliebe und eine rührende Zartheit des Gefühls, ganz besonders bei den weiblichen Personen der Handlung, in glänzendem Lichte erscheinen. Nur schade, daß die Erzählung stellenweise von zu trockenen Übersichten über die ganze Zeitlage unterbrochen wird. — Ohne Zweifel sind Ihnen eine ganze Reihe empfehlenswerter Schriften bekannt, deren Gegenstand gleichzeitig Unterrichtspensum ist. Ich nenne einige: Fürst Blücher von Horn. Die Belagerung von Kolberg von Hoffmann. Die Befreiungskriege in mehreren Bändchen von Ferd. Schmidt. An der römischen Grenzmark von Bahmann. Also: Bei Jugendschriften, die ein Unterrichtspensum behandeln, kommt das Interesse aus dem Unterricht von selbst.

Als zweite Kategorie nenne ich solche Bücher, deren Gegenstand zwar kein Unterrichtsobjekt ist, die sich aber ergänzend an ein Unterrichtsobjekt anschließen. Die unglückliche Schlacht bei Jena ist behandelt. Frage: Wer von denen, die das Buch gelesen, erzählt aus „Heute mir, morgen dir" von Fr. H. über den traurigen Ausgang dieser Schlacht? Wer weiß noch Einzelheiten? Wie wurde die Kriegskasse gerettet? 2c. Das Interesse für das Buch ist geweckt.

Ein 2. Beispiel: Die Schlacht bei Leipzig wird behandelt. Frage: Welches unserer Bücher versetzt uns mitten in die Leipziger Schlacht? Der Bettelvetter von Nieritz. Wer erzählt? 3. Beispiel: In der Geographiestunde ist Grönland besprochen worden. Welches Buch berichtet recht viel von diesem Lande? Hoch im Norden von Hoffmann.

Ich nenne noch einige hierher gehörige Bücher: Aus dem Blumenthalwald. Lebensgeschichte eines Pferdes von Engelbrecht. Wageners Entdeckungen in Haus und Hof. Also: Bei solchen Jugendschriften, die eine Erweiterung des Unterrichtspensums enthalten, die sich an den Unterrichtsstoff ergänzend anschließen, wird bei der betreffenden Lektion das Buch mit verwertet. Es wird in den Gesamtinteressenkreis der Kinder gezogen.

Als 3. Kategorie von Jugendschriften nenne ich solche, die mit dem Unterricht keine direkte Beziehung haben.

1. Bei Joseph kommt die Sklaverei zur Behandlung. Wer darüber genaueres wissen möchte, der lese Toby und Maly oder Onkel Toms Hütte. Es atmet ein reines Wohlwollen, ähnlich Spyri's Heidi.

2. Der Thüringer Wald wird behandelt. Die Beschäftigung der Bewohner kommt zur Sprache u. a. die Schiefertafel- und Spielwarenfabrikation, die sog. Nürnberger Waren. Welches Buch erzählt, wie die Pferdchen und Schäfchen gemacht werden? Die Großmutter von Nieritz.

3. Bei der Betrachtung Oberschlesiens kann „die Macht des Goldes“ von Fr. Hoffmann mit Erfolg herangezogen werden, um einen lebensvollen Einblick in die Beschäftigung der Bewohner abzugeben.

4. Auch wird man im Geographieunterricht bei der Schweiz nicht achtlos an den Spyri'schen Erzählungen vorbeigehen können.

5. Bei mancher Lektion des Gesinnungsunterrichtes liegt die Gelegenheit ganz ungesucht vor, die Bibliothek heranzuziehen, u. z. sowohl bei der Anschauungs-, als bei der Denk- und Anwendungsstufe. Ich nehme an, das Lied vom braven Mann werde betrachtet, man steht an der Denkstufe. Da ist das ethische Urteil über die That zu gewinnen. Warum sollte bei dieser Gelegenheit nicht nach ähnlichen Gesinnungsverhältnissen aus der Privatlektüre gefragt werden? Ich würde es für einen Fehler halten, wenn es nicht geschähe. Sei es also bei der schulgemäßen Entwicklung eines Begriffes, sei es bei der Gewinnung eines logischen oder sittlichen Urteils, sei es bei einer zu machenden Schlußfolgerung, bei der Erklärung eines Gebotes, überall da, wo der Schüler einen prüfenden Blick über den Schatz seines Wissens werfen muß, um zum erfragten Gegenstand etwas Passendes zu entdecken, werde er angeleitet, auch der Lektüre zu gedenken. Mancher Lehrer, der heute noch über die unnütze Leserei räsonniert, wird dann eine, wenn auch bescheidene, aber immer doch eine Erweiterung des geistigen Horizontes darin erblicken.

Das Buch soll dem Kinde gegeben werden weder zur Belohnung noch als Strafe. Wollte man die fähigen Schüler mit der Beleihung eines Buches belohnen, so würden diejenigen, die einer Vervollkommnung ihres Darstellungsvermögens, einer Belebung ihrer Phantasie, einer Verbesserung ihres irrenden Sprachgefühls so sehr bedürfen, wohl selten ein Buch zu lesen bekommen, und doch ist auch gerade diesen die Lektüre sehr zu empfehlen.

Soll nun endlich die Privatlektüre wirklich die ihr zugewiesene Stellung zum Unterricht haben, so muß jede Klasse im Besitze des für sie ausgewählten Lesestoffes sein, denn 1. muß der Lehrer die einzelnen Bücher selbst kennen bezw. kennen lernen, und 2. müssen dieselben immer zum Gebrauche für Lehrer und Schüler zur Hand sein, was gar nicht, oder nur schwer möglich zu machen ist, wenn eine gemeinschaftliche Bibliothek für die ganze Schule vorhanden ist. 20 sorgfältig ausgewählte Bücher, welche allen 3 konstruierten Kreisen entnommen sein müßten, entsprechen den Anforderungen vollständig. Jedes Kind kann dann bei mittlerer Besetzung der Klasse etwa alle 14 Tage bis 3 Wochen ein Bändchen lesen. Solche Bücher, für welche im Unterricht, oder auch durch Empfehlung von Kind zu Kind, ein lebhaftes Interesse erzeugt worden ist, müssen in 2 oder 3 Exemplaren vorhanden sein, um dem erweckten Interesse schneller Rechnung tragen zu können.

Ich bin am Schluß. Wollte ich mein Thema wirklich erschöpfend behandeln, so wäre noch gar manches zu sagen, was ich hier in Rücksicht auf die mir zugemessene Zeit ganz übergangen habe oder nur flüchtig habe streifen können. Ich nenne einiges: 1. Das gemeinschaftliche Lesen im Familienkreise, 2. die Art und Weise der Ausleihung der Bücher, 3. die Lesekontrolle, 4. das Lesen in den Ferien, 5. der sprachliche Nutzen der Privatlektüre u. a. m.

Sei es! Mögen auch meine Ausführungen unvollständig und lückenhaft sein, mögen sie zuweilen über das Ziel hinausschießen oder es nicht erreichen, habe ich nur durch meinen Vortrag das Eine erreicht, daß Sie Ihr Interesse auf's neue der Frage zuwenden, in welcher Weise die Schülerbibliotheken der Volksschulen für Erziehung und Unterricht fruchtbar zu machen sind, so ist die Arbeit nicht ganz vergeblich gewesen.

---

# Reformationsrede,

gehalten am 31. Oktober 1898 im Herzoglichen Landesseminar zu Köthen.

Von Oberlehrer Dr. Arndt.

Ein hochbedeutsamer Tag, der heutige 31. Oktober! In der heiligen Stadt, da unser Herr und Heiland gewandelt und gelitten, wird heute eine evangelische Kirche eingeweiht vor dem deutschen Kaiser und den Vertretern protestantischer Landeskirchen. Ein offenes, wahres Bekenntnis wird abgelegt, ein evangelisches Bekenntnis, gegründet in Luthers Lehre. So ist es, als würde ein Denkmal gesetzt der Reformation und dem Reformator dort im heiligen Lande. In Gedanken weilen auch wir heute an jener Stätte, hoffend und betend, daß durch die Weihung der Erlöserkirche in Jerusalem ein Weiheakt für die weitere Ausbreitung evangelischen Glaubens und Lebens geschehen sein möge. Auch wir wollen unserem Dr. Martin Luther heute ein Denkmal errichten, ein Denkmal des Herzens, indem wir darüber sinnen und nachdenken, welch unvergleichlich hohe Bedeutung dieser eine Mann für unser Vaterland und nicht allein für das unsrige gehabt, indem wir die Reformation verstehen lernen als eine bis in die Gegenwart und Zukunft bedeutungsvolle. Aus dieser Erkenntnis wird dann immer wieder der Vorsatz sich erneuern, die That Luthers nicht ungenützt zu lassen, uns dankbar zu erweisen durch evangelisches Wandeln und Handeln.

Die Bedeutung der Reformation!

Für alle Gebiete des menschlichen Lebens ist das Werk der Reformation von Bedeutung. Nimm welches Gebiet du willst, das wirtschaftliche oder gesellschaftliche, das geistige, staatliche oder religiöse Leben: überall lassen sich Beziehungen zu jenem Werke erkennen. Selbstverständlich nicht so, als habe die

Reformation gleichwertige Folgen für jedes dieser Gebiete: die That Luthers ist ja vor allem, ihrem wahren Wesen nach, eine religiöse; darum werden die Folgen derselben sich auf das religiöse Leben vor allem erstrecken. Aber andererseits hat Luther, der Mann des Volkes, die Volksseele in allen ihren Tiefen aufgeregt: wie bei einer Meereserschütterung pflanzen sich die Wellenbewegungen nach allen Seiten hin fort.

Vielleicht am wenigsten von Bedeutung, so möchte man vermuten, ist die Reformation für das wirtschaftliche und gesellschaftliche Leben. Wir kennen ja unseren Luther als einen solchen, der seine rein religiöse Sache nicht vermengt wissen wollte mit weltlichen Angelegenheiten. In dem Bauernkrieg handelt es sich um wirtschaftliche und gesellschaftliche Fragen; einen Augenblick nimmt der Reformator, im Drange seiner Liebe zum Volke, Partei für die unterdrückten Bauern. Als dann aber diese mit Morden, Sengen und Brennen vorgehen, als Klöster und Schlösser in Flammen aufgehen, als die ganze Bewegung einen revolutionären Charakter annimmt, da fordert jener zum Totschlagen der Aufrührer auf, als seien sie tolle Hunde. Es war eine kritische Lage für die junge, kirchliche Bewegung; mit sicherem Takt hat Luther seine religiöse Sache unvermischt gelassen mit jenen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Fragen. Aber wir sehen doch, nur durch die revolutionäre Art der Bauernerhebung ist er abgeschreckt worden. Von vornherein steht er anders. In der Schrift „an den christlichen Adel deutscher Nation" hat er sich mit mancher bürgerlichen, weltlichen Frage auseinandergesetzt, so, wenn er seine Stimme erhebt gegen den Wucherzins, gegen die Fugger und ähnliche Gesellschaften; wenn er gegen die Bettelorden und die Bettelei im allgemeinen oder gegen die Unzucht in den Frauenhäusern zu Felde zieht.

Aber wie Luther persönlich auch steht zu diesen oder anderen Fragen, ohne seinen Willen hat die ursprünglich religiöse Bewegung auch anderweitige, bedeutungsvolle Konsequenzen. Die reichen Kloster- und Kirchengüter werden eingezogen. Nicht nur die Fürsten bereichern sich; sehr oft verwenden diese die Gelder wieder zu gemeinnützigen Zwecken. Jetzt können auch leichter als früher, da die Kirche so viel Grundbesitz besaß, von dem Volke Äcker erworben werden; ein guter Mittelstand entsteht, der erst in den unseligen Zeiten des 30jährigen Krieges ruiniert worden ist. Auf jeden Fall: der Wohlstand des Volkes hebt sich. — Seit Jahrhunderten hatten sich schon Klagen erhoben gegen die Geldsucht Roms, schon in den Tagen Walthers von der Vogelweide, zuletzt fast auf jedem deutschen Reichstage. Luther fährt wie kein anderer daher mit dem Schwerte seines Wortes und Geistes gegen diese Büberei der Kurie, gegen das „Kaufen und Verkaufen, Wechseln, Tauschen, Rauschen, Lügen, Trüben, Rauben, Stehlen, Prahlen, Hurerei." Es werden dann wirklich große Provinzen Deutschlands von Rom abgerissen, die Geldzahlungen nach Welschland hören damit

wesentlich auf. Die wirtschaftlichen Grundlagen des deutschen Volkes bessern sich. — Wenn ferner Luther den heiligen Ehestand wieder in seine Rechte einsetzt, wenn nunmehr das Familienleben der Pfarrer für die ganze Gemeinde vorbildlich wird, wenn im Laufe der Zeit gerade aus deutschen Pfarrhäusern eine Menge trefflichster Männer hervorgehen, wenn so sittliche, tüchtige Kräfte entbunden werden, die veredelnd in der Gesellschaft wirken; oder wenn der Reformator die Arbeit, auch die niedrigste Arbeit, sittlich hochschätzen lehrt, entgegen der Überschätzuug der mönchisch-beschaulichen Faulheit im Katholicismus; endlich, wenn die gesamte Laienwelt dem Priesterstande gleichgesetzt wird, auf Grund des Satzes von dem allgemeinen Priestertume — bedeutet nicht dieses alles eine folgenschwere Einwirkung auf das gesellschaftliche Leben? Vielleicht liegt in der Wertung der Arbeit auch des geringen Mannes und in der Aufhebung der Schranken zwischen Klerus und Laien ein Keim zu der weiteren Ausgleichung der Stände und Gesellschaftsklassen.

Für das geistige Leben läßt sich eine Beeinflussung durch die Reformation von vornherein eher vermuten. Aber hat nicht jene geistige Richtung, die ihrerseits den Reformatoren vorgearbeitet und ihnen Waffen geschmiedet, hat nicht der Humanismus viel mehr Bedeutung für das geistige Leben gehabt, als die Reformation? Mit nichten: der Humanismus ist die Sache einer geistigen Aristokratie gewesen; seine Vertreter haben mit Ausnahme Ulrichs von Hutten keine Anstalten gemacht, das Volk geistig zu heben. Nur insofern diese sich in den Dienst der religiösen, reformatorischen Bewegung gestellt, haben auch sie segensreich eingewirkt auf die geistigen Zustände unseres Volkes.

Als vornehmster Faktor der Volksbildung ist die Bibelübersetzung zu nennen. Die Bibel wurde ein Lernbuch für jung und alt. Die mittelalterliche Kirche hat dies Buch den Laien möglichst vorenthalten; Luther bestimmt dasselbe für das Volk, in volkstümlicher Sprache ist die Übersetzung geschehen, das Volk hat nun einen unversieglichen Born der edelsten Belehrung. Und wie fleißig ist das Buch gekauft. Innerhalb 50 Jahren sind von einer Druckerei allein 100 000 Exemplare der ganzen heiligen Schrift abgesetzt worden, daneben sind noch an 20 Nebendrucke verbreitet gewesen. Wieviel Keime der Bildung sind dadurch in das Leben des Volkes hineingesenkt worden! Und wie die Bibel, so die vielen anderen deutschen Schriften des Reformators, der Katechismus, die Kirchenlieder, die deutschen Predigten und so viele Streit- und Erbauungsschriften, mit denen er sich in das Herz des Volkes hineingesungen, gepredigt und geredet hat.

Aber nicht nur der Inhalt, auch die Sprache an und für sich ist ja so bedeutungsvoll. Luthers Sprache, die er den deutschen Kanzleien entnimmt, wird zum Gemeingut für Gesamtdeutschland. Durch die neuhochdeutsche Sprache wird ein Band geschlungen um die einzelnen Stämme und Stände unseres

Vaterlandes. Der Norden und Süden, der Osten und Westen sprechen die Sprache der Bibel; damit wird der Grund gelegt „zu der Einheit des geistigen Lebens, deren wir uns gegenwärtig erfreuen“ (Scherer), ein Ersatz für die politische Zerreißung, welche durch die Reformation erfolgt ist.

Bibel, Katechismus und Kirchenlied werden die Grundlage der Volksbildung namentlich in der Schule. Die Schule ist ein weiterer, wichtigster, reformatorischer Faktor für das geistige Leben. Für die Schule hat Luther seinen Katechismus geschrieben; zur Errichtung von Schulen schreibt er an die Ratsherren aller Städte Deutschlands. Eine große Anzahl tüchtiger Männer sind von ihm und Melanchthon angeregt, in den verschiedensten Gauen Schulen zu gründen, besonders Lateinschulen. Aber auch die Volksschule ist durchaus ein Kind der Reformation.

Auch Hochschulen, evangelische Hochschulen entstehen in nicht geringer Zahl. Sie sind die Träger der Wissenschaft. Die Wissenschaft in ihren mannigfaltigen Verzweigungen wird ebenfalls vielfach befruchtet durch den Protestantismus. Nicht so, daß überall ein kausaler Zusammenhang besteht zwischen Wissenschaft und Reformation; oft genug besteht doch eine persönliche Beziehung; auf jeden Fall hat letztere befreiend gewirkt. Die Fesseln der Scholastik, in die der wissenschaftliche Geist des Mittelalters eingeengt war, werden gesprengt. Das Feld wird frei, auf dem die Geister sich nunmehr tummeln können. Jetzt können neue Bahnen betreten werden von dem Philosophen, dem Historiker und Mediziner, von dem Physiker, dem Astronomen und Astrologen.

Und wie steht es weiter mit dem staatlichen Leben in seinen Beziehungen zur Reformation? Auch hier hat diese befreiend gewirkt: der Staat wird frei aus der eisernen Umklammerung der mittelalterlichen, herrschsüchtigen Kirche. Der evangelische Staat ist nicht mehr unterworfen den Befehlen der Päpste. Das Papsttum läßt ja nimmer von seinen Weltherrschaftsplänen: wie in den Tagen von Kanossa, so soll noch heute der Papst die Sonne sein, von der das weltliche Regiment als der Mond sein Licht empfängt. Jüngst anläßlich der Jerusalemfahrt unseres Kaisers hat Rom die Katholiken im Orient, auch die deutschen Katholiken, dem französischen Protektorat unterstellen wollen; und auf dem letzten, dem 50. Katholikentage zu Krefeld, ist zum 50. und zum 1000. Male dem Gedanken Ausdruck gegeben, der Papst solle mit Landbesitz wieder ausgestattet werden, damit er desto nachdrücklicher vermitteln könne zwischen den widerstreitenden Interessen der Völker und der Gesellschaftsklassen d. h. um den Schiedsrichter zu spielen in allen politischen und sozialen Streitigkeiten. Aber der Reformation sei es gedankt, das deutsche Reich ist frei von der Kurie! Freilich nicht ganz frei! Ein großer Teil der Bevölkerung unseres Vaterlandes ist katholisch, daher kreuzen sich so oft die Interessen des Staates und der

Kurie. Es bedarf der steten Vorsicht, daß nicht die Würde des Reiches Schaden erleide.

Der Staat ist frei, und nachdem er frei geworden, konnte er sich weiter ausgestalten. Vom Banne befreit, wachsen ihm neue Aufgaben zu. Es bildet sich der moderne Staat, der es für seine Pflicht hält, durch allerlei Wohlfahrtsbestrebungen auf das Wohl seiner Unterthanen bedacht zu sein.

Durch den Protestantismus konnte auch die Nationalität mehr zu ihrem Rechte kommen. Der Universalismus der Kirche ließ im Mittelalter die Nationalitäten nicht ausreifen. Wohl regte sich hier und da das Nationalgefühl, in Frankreich, bei den Böhmen, in Deutschland. Wir denken an den Kurverein von Rhense vom Jahre 1338, jenen Protest der deutschen Kurfürsten gegen die päpstliche Unterdrückung der Freiheit des deutschen Königtums. Erst recht in Fluß gekommen ist doch die nationale Bewegung durch Luther, der in seiner großen Reformationsschrift den deutschen Kaiser und den Adel Deutschlands zur Wahrung nationaler Interessen aufruft.

Allein: sind es denn nur segensreiche Folgen, welche die Reformation auf dem staatlichen Gebiete gehabt hat? Kommt nicht die vermehrte Spaltung unseres Vaterlandes, kommen nicht auch die blutigen Religionskriege Europas ebenfalls auf das Konto derselben? Gewiß: die Reformation hat den Zwiespalt und die blutigsten Kämpfe im Gefolge gehabt. Aber Deutschland war nahe daran, ganz evangelisch zu werden. Neun Zehntel der gesamten Bevölkerung ist thatsächlich schon protestantisch gewesen: der Katholizismus ist schuld, daß der Zwiespalt nicht ganz überwunden worden ist. Zudem: so gewiß die Zerrissenheit in Deutschland durch die Reformation zugenommen hat, so gewiß infolgedessen auch die Macht des Reichsoberhauptes geschmälert und andererseits der Territorialherren Ansehen gewachsen ist, so gewiß liegt doch auch in dieser Thatsache der Ausgangspunkt für die Neugestaltung unseres Vaterlandes; das protestantische Brandenburg kann nunmehr erstarken, bis es den Kampf aufnimmt mit Habsburg, und dem Jahre 1866 folgt das Jahr 1870 und 1871.

Die Hauptbedeutung der Reformation endlich, die auf religiösem Gebiete zu suchen ist, besteht in der Befreiung der Gewissen von unerträglichen Bürden und Lasten. Wie einst in den Tagen, da unser Herr und Heiland auf Erden wandelte, seine Volksgenossen irregeleitet waren von den berufenen Leitern, den Pharisäern, Priestern und Schriftgelehrten, so auch zu Luthers Zeit. Und wie die erbarmende Liebe unseres Herrn und Meisters auch zu den Geringsten seines Volkes sich herniederneigte, so hat unser Luther in Jesu Fußstapfen wandeln gelernt, er hat die geistliche Not des armen Volkes erkannt, da ihm im Beichtstuhl das ganze Elend des Ablaßhandels vor Augen trat, er sah das Volk geknechtet, ohne innere Freiheit, und er machte durch Gottes Gnade die Menschheit wieder frei von den Banden des Gewissens. Er konnte es, denn er war

in ähnlicher Knechtschaft gewesen. Die Kämpfe, die er in Erfurt im Augustinerkloster gekämpft, waren Befreiungskämpfe nicht nur für den Mönch selbst, sondern für die gesamte Christenheit, die unter römischer Priesterschaft und unter römischem Dogmenzwange geknebelt lag. Hier und da war schon vor ihm versucht worden, die Fesseln zu sprengen. Einzelnes an den kirchlichen Einrichtungen war von diesem und jenem Vorreformator angegriffen, wie die Kelchentziehung oder das Bibelverbot. Gegen päpstliche Weltherrschaftspläne waren immer wieder Stimmen laut geworden. Eben jetzt schossen auch einzelne Humanisten ihre Pfeile gegen römische Irrungen, zeigten der Welt das Dunkel und die Finsternis der römischen Kirche. Mit alle diesem, durch einen Wiclef und Hus, durch Minoriten und Humanisten, war aber die Reformation nur angebahnt. Die entscheidende That ist erst durch Luther geschehen; er blieb nicht an der Peripherie, er wandte sich nicht gegen einzelne Irrtümer: er ging mitten hinein in das Zentrum des religiösen Lebens, er machte die innerlich geknechteten Menschen, die Gewissen machte er frei. Die Gewissen frei! Ach daß wir diese Gabe nicht unterschätzten! Daß es uns nicht gehe, wie den Kindern reicher Eltern, die über dem Reichtum und der Menge schöner Gaben den Wert derselben zu schätzen verlernen! Begieb dich einmal, du evangelischer Christ, hinein in die katholische Kirche, vielleicht an einen katholischen Wallfahrtsort; noch immer kannst du die alte Werkgerechtigkeit sehen, noch immer kann Ablaß gewonnen werden durch Gebete und Leistungen für eine Reihe von Tagen, noch heute werden die Seelen der Verstorbenen aus dem Fegefeuer befreit durch Beten der Gläubigen.

Freiheit der Gewissen! Keine Zügellosigkeit! Nicht so, daß nun jeder thun und lassen kann, was er will. Nicht in dem Wahn des Materialismus und Indifferentismus, der auch noch protestantisch sich nennt, als habe Luther nur den Anfang gemacht mit dem Niederreißen der beengenden Schranken, und als habe die folgende Zeit das Werk der Zerstörung zu vollenden. Wenn in diesem Sinne die Freiheit aufzufassen wäre, so wäre die Reformation nicht Reformation, sondern Revolution zu nennen, auf Grund derselben nicht eine neue evangelische Kirche sich auferbaut, sondern Anarchismus und Nihilismus wäre dann der Erfolg. Nein! Freiheit, wahre Freiheit bedeutet dem evangelischen Christen Gebundenheit in Gott. Von einem materialen und formalen Prinzipe pflegen wir zu sprechen; jenes besteht in dem Satze von der Rechtfertigung allein aus dem Glauben, dieses in der Abhängigkeit von der heiligen Schrift, als der alleinigen Richtschnur unseres Glaubens und Lebens. Der Glaube an Christi Verdienst rechtfertigt uns, der demütige Glaube, der zugleich ein lebensvoller Glaube ist, der wie die Knospe in sich trägt die Blüte und Frucht, so die Erneuerung des Geistes und Lebens enthält.

Von dieser rechten Freiheit aus, also auch erst seit der Reformation, ist die evangelische Tugend der Duldsamkeit entstanden, oder doch zu weiterer Verbreitung

gekommen. Im Wesen des Protestantismus liegt die Hochschätzung der Gewissensüberzeugung anderer. Die mittelalterliche Kirche verbrannte und verdammte die Andersgläubigen; die evangelische Kirche schätzt und schützt eine ernste Überzeugung. In Fundamentalsachen des Glaubens fordert auch der Protestantismus Anerkennung, in weniger wichtigen Fragen bleibt Raum für verschiedenartige Meinungen. Die Evangelischen sind auch nicht in dem Sinne intolerant und exklusiv, daß sie nun alles an der Schwesterkirche verurteilen, davor bewahrt uns der Gedanke der unsichtbaren Kirche, die Überzeugung, daß Gott in allen Konfessionen seine wahren Bekenner hat. Der Katholizismus sieht in uns die Abgefallenen, die Ketzer, die nicht selig werden können. —

Wir blicken zurück; für alle Gebiete des menschlichen Lebens haben sich uns die mannigfachsten Folgen der Reformation gezeigt. Ein solch folgenschweres Werk kann nimmer untergehen. Gott gebe, daß Luthers Werk weiter wirke, daß es auch an unseren Herzen wirke!

---

# Herbart-Erinnerungen und die Schuld unserer höheren Schulen.

An dem Nachmittage eines ungewöhnlich warmen und sonnigen Oktobertages a. 1860 traf ich unfern des „Herbarthauses“ in Königsberg i. Pr. mit dem durch mehrere kulturhistorische und philosophische Werke bekannten Schriftsteller Alexander Jung zusammen. Wenige Tage vorher hatte ich ihn durch die Vermittlung eines mir befreundeten Kollegen, der sein Mitarbeiter an der „Ecole française“ war, kennen und gar bald als eine auch im unmittelbaren Verkehr liebenswürdige und anregende Persönlichkeit schätzen gelernt. Darum entsprach ich gern seinem Wunsche, ihn eine Strecke zu begleiten.

„Es sind heute,“ so begann er darauf, „gerade vierzig Jahre her, als ich um dieselbe Tageszeit und bei ebenso freundlichem Herbstwetter wie gegenwärtig, diese unsere „Königsstraße“ betrat, um zum ersten Male Herbart zu hören, der seine Kollegs bekanntlich in dem Hause hierselbst, das er als sein Eigentum erworben hatte, hielt. Unwiderstehlich zog es mich heute, den Weg, den ich damals in eigentümlich gehobener Stimmung, in gespannter Erwartung eingeschlagen, noch einmal zu machen, und ich habe der Versuchung nicht widerstehen können, hier durch den Thorweg hindurch auf den Hof an der Rückseite des „Herbarthauses“ hinauszutreten und einen Blick in den daneben gelegenen Garten zu werfen, woselbst Herbart so oft unter den schattigen Bäumen promeniert hat. Ich erinnere mich noch ganz genau der einzelnen Umstände an jenem Oktoberabende vor vierzig Jahren.

Als ich mich damals gegen 6 Uhr zu meinem Gange hierher aufmachte,

trat das Bild Hegels, des gewaltigen Denkers, den ich vordem etliche Semester in Berlin gehört hatte, lebendig vor meine Seele. Ich sah ihn, wie er zu der Vorlesung, da ich ihn zum letzten Male hörte, in das große Auditorium, wo etliche Hundert seiner warteten, eintrat — in schlichtester Einfachheit, ein wenig gebückt und, wie auch sonst, einen Aktenstoß unter einem Arm; er schien von der ansehnlichen Menge, die seiner harrete, kaum Notiz zu nehmen. Still setzte er sich, legte die große silberne Schnupftabaksdose zur Linken, die mitgebrachten Papiere zur Rechten und begann, in diesen blätternd, zu reden —, und zwar langsam mit Unterbrechungen, wohl auch sich wiederholend, als ob er sich allmählich sammelte, sich besänne. Bald aber wurde seine Rede fester, klarer; man merkte, er hatte das Wort gefunden für den bedeutenden Gedankenkomplex, der ihn bewegte; das Haupt richtete sich empor, das Auge erglänzte, und die Rede floß dahin wie ein ruhiger Strom. Es galt, wie ich mich noch ganz wohl entsinne, den Nachweis, daß in dem Wissen der Vernunft von sich selbst („dem absoluten Geist") die Einheit des subjektiven (oder des Einzel-) und des objektiven (oder des geschichtlichen) Geistes gegeben sei —, und wie dieses Wissen in drei Stufen: „des An-sich", Für-sich und „An- und für-sich" (Kunst, Religion und Philosophie) verlaufe.

Wie ganz anders nun aber Herbart, zunächst schon in der äußern Erscheinung! Ich hatte ihn ja bereits, wenn auch nur flüchtig, gesehen. Es war wenige Tage vor dem Beginn des Wintersemesters, als ich mit einem Studiengenossen vor dem „Königsthore" promenierend, einen uns entgegenkommenden Reiter bemerkte, eine stattliche Erscheinung, hoch zu Roß. — „Herbart, das ist Herbart!" sagte alsbald mein Begleiter, der mit den Verhältnissen und den bedeutenderen Persönlichkeiten hierorts schon längere Zeit vertraut war. Als jener uns nahe gekommen, fiel mir sofort seine edle, stolze Haltung, sein eleganter Anzug, das helle durchdringende, tiefblaue Auge und der ernst-freundliche Ausdruck in seinem Angesicht auf. „Welch ein Gegensatz in der Erscheinung dieses Mannes und des Berliner Hegel!" konnte ich mich nicht enthalten auszurufen.

So ging ich denn an jenem Oktoberabend, wie gesagt, in gespannter Erwartung nach dem „Herbarthause" hin. — Die sonst so stille „Königsstraße" fand ich diesmal belebt von älteren und jüngeren Herren, die dasselbe Ziel, wie ich, hatten. Bald traf ich mit zwei älteren Herren zusammen, deren einer, mit meinem Vater befreundet, in dessen Hause öfter aus- und eingegangen und mir daher wohlbekannt war. Selbstverständlich schloß ich mich diesen beiden sofort an und lauschte mit Interesse ihrer Unterhaltung, deren Gegenstand der Mann war, den wir hören wollten. „Allerdings eine ungemein anregende Persönlichkeit dieser unser Herbart und fast auf allen Gebieten zu Hause!" so versicherte der eine. „Durchaus kein bloßer Theoretiker!" — Alles, was er sagt, darlegt, ausführt, wird interessant, tritt in helleres Licht; man wird über-

zeugt und kommt zu freudigerer Gewißheit. Ich habe den Mann zuerst in unserm Seebadeort Cranz kennen gelernt, und zwar zunächst als einen ungemein liebenswürdigen, anregenden Tischgast in dem dortigen größeren Logierhause. Er liebte das muntere Gespräch bei der Tafel und wußte in der Regel gar bald ein Thema zu finden, das den mit ihm Speisenden sympathisch war. Es ist mir noch in lebhafter Erinnerung, wie ich eines Tages in Erstaunen geriet, als er beim Diner zunächst eine Weile nach einem die Mehrheit interessierenden Gesprächsthema erfolglos umhergetastet, endlich, da er wohl bemerkt, daß seine Umgebung meist aus Kaufleuten bestand, auf das Gebiet des Handels und der Börse 2c. hinüberlenkte und hier über alles Erwarten umfangreiche Kenntnisse zeigte —, und nun übrigens eine sichtliche Freude daran fand, die Unterhaltung in lebhaften Fluß gebracht zu haben. — Nach Tische ging er meist, eine Cigarre rauchend, im Garten des Logierhauses still sinnend auf und ab oder er setzte sich an das in einem Nebenzimmer des Hotels befindliche Piano, das er meisterhaft spielte, aber ganz eigentümlich. Man sagte wohl nicht ganz mit Unrecht: er spielt Philosophie auf dem Pianoforte. In der That, man merkte: es wird ein Gedanke in seiner Seele lebendig, er legt ihn vor, läßt ihn von verschiedenen Seiten anschauen, führt allmählich in seine Tiefen hinein und endlich zu einem befriedigenden Abschluß hinauf." — „Ja, in der That," bestätigte der andere, „eine hochbegabte Persönlichkeit, und dazu diese edelstolze, wohl selbstbewußte, aber niemals abstoßende Art, ganz Goethe ähnlich! Die beiden, meine ich, hätten bei längerem Zusammenleben intime Freunde werden müssen; es ist ja übrigens auch bekannt, daß Herbart den großen Weimaraner hochhält. Und ich möchte das als einen besonderen Vorzug Herbarts hervorheben, daß ihm neben dem philosophischen Genie auch die poetische und die damit so innig verwandte musikalische Begabung zu teil geworden ist. Er hat sich ja meines Wissens auch auf dem Gebiet der Poesie nicht ungeschickt versucht. Es ist unzweifelhaft richtig, daß der Poet dem Propheten näher steht als der Philosoph —, daß also z. B. ein Schiller da, wo es sich um die höchsten Interessen der Menschheit handelt, tiefer schaut und der Wahrheit näher kommt als der sonst so scharfsinnige Kant. Dieser weiset bekanntlich seinen kategorischen Imperativ mehr den Kräften des Erkenntnisvermögens, Schiller aber mehr den Kräften des Gemüts (des Herzens) zu. „Wer durch das Herz siegt, der gilt ihm mehr." — Und ein zweiter Vorzug unseres Herbart, den Sie angedeutet, besteht in seinem Gegensatz zu vielen seiner Kollegen, von denen nicht mit Unrecht die Klage geht: sie haben sich vertieft in das Studium eines Zweiges der von ihnen erwählten Wissenschaft, in ein Specialistentum verloren, von der Praxis losgelöst, und fast gänzlich vergessen, daß es sich bei allem unserm wissenschaftlichen Forschen doch schließlich immer um uns Menschenkinder und unsere Beziehungen zur Umgebung und die dadurch bedingten Aufgaben und Ziele handelt."

Unter solchem Gespräch waren wir vor dem „Herbarthause“ angelangt, und nun ging es allerdings nicht die hohe Steintreppe zum Haupteingange hinauf, sondern hier seitlich durch diesen Thorweg nach dem großen Hörsaale hin. Daselbst fanden wir bereits ca. 200 Zuhörer vor, mindestens zwei Drittel der damals hier studierenden Jugend, dazu auch eine nicht kleine Zahl älterer Personen. Eine erwartungsvolle Stille herrschte im Saale. Da trat zunächst, bald nach 6 Uhr, ein Diener ein und zündete zwei Lichter, die auf dem Katheder standen, an. Wieder eine Pause!

„Nun achten Sie wohl,“ sagte einer meiner Nachbarn, „hier geht alles in präcisester Pünktlichkeit, bis auf die Minute! Daran erkennt man den Mathematiker!“

Und in der That, genau 15 Minuten nach 6 Uhr trat Herbart herein. Schnellen Schrittes, in geradester Haltung, fast übergerade — um, wie mir gesagt wurde, seine Brust zu konservieren, — ging er, nach beiden Seiten hin freundlich grüßend zu seinem Katheder. Sein Anzug war hochelegant zu nennen: ein blauer Frack mit Sammetkragen, Weste und Kravatte von modernster Form. Wie anders als Hegel! Und nun sein Vortrag! Ganz frei, ohne Blatt in ruhiger fließender Rede, häufig in einfachen Sätzen, die aber so innig verbunden waren wie die Glieder eines mathematischen Beweises. Die Sprache selbst so wohllautend wie Musik! Mitunter wurde sie leiser, als wollte er dadurch mahnen: Nun achtet wohl, es kommt ein Bedeutsames, besonders Beachtenswertes! Bisweilen auch hielt er ein wenig inne, als wollte er damit auffordern: Überlegt wohl das Ebengesagte, sucht es in seiner Tiefe und Fülle zu erfassen!

Und nun der Inhalt selbst! Es handelte sich in jener Vorlesung um die Einführung in die Metaphysik. Ich weiß noch sehr wohl, wie ich, davon im Innersten ergriffen, und freudig bewegt, den Heimweg antrat. Es war mir Bedürfnis, allein zu gehen, und in meinem Herzen hörte ich das Zeugnis: was ich heute vernommen, war mehr, als ich erwartet, war etwas wesentlich Anderes, Besseres, als ich bei Hegel gehört hatte. Nun wurde es mir klarer, warum der Berliner Philosoph mein Herz nie recht stille gemacht. Wohl hatte ich dort nicht selten einen mächtigen Gedankenaufschwung gespürt, aber es ging meist auf Höhen, wo es so nebelhaft war, wo nichts recht Erfaßbares mehr blieb, sondern alles, Gott und Welt, sich in einen puren Denkprozeß auflöste und verschwamm. Nun hier bei Herbart kommt es auch zu einem Aufschwung, aber es ist lichter auf der Höhe, man schaut Realitäten, die nicht in ein „allgemeines Absolutes“ verblassen werden. Klar und deutlich tritt eine höchste Realität, eine Realität der Realitäten hervor, und pietätvoll schaut der treffliche Denker zu ihr hinauf und redet von ihr, nicht sentimental, nicht frömmelnd, sondern so ruhig bewußt. Wahrhaftig, das ist eine vollbefriedigende, herzerquickende Transcendenz!

So wurde es mir ein Herzensbedürfnis, Herbart nicht nur fleißig zu hören, sondern auch seine Schriften zu studieren; und die Hochachtung, die ich ihm von Anfang an gezollt, ist geblieben und hat sich gesteigert. Allerdings war es ihm nicht gegeben, mit seinen Schülern in intimere Beziehungen zu treten. Das war nun einmal seine Art, diese vornehme, ruhige, wenngleich nicht kühl abweisende Isolierung. Diese nach einer wohl zutreffenden Bemerkung meines alten Freundes an Goethe erinnernde Eigenart spiegelte sich in der Umgebung, die er sich hier in Königsberg erwählt, beziehungsweise selbständig geschaffen, aufs unverkennbarste ab. Jedesmal wenn ich an das „Herbarthaus" herantrete, werde ich unwillkürlich daran erinnert. Sehen sie doch zunächst diese meist so stille, sich fast schnurgerade, langhinstreckende Königsstraße! Herbart konnte in unserer Stadt keine andere finden, die ihm sympathischer gewesen wäre. Und nun dieses sein Haus hier! So hochragend, so fest, so sicher, ich möchte sagen, so stolz sich erhebend, so selbstbewußt dastehend unter den umgebenden, fast durchweg einstöckigen Gebäuden, allein unter allen ausgezeichnet durch die mächtige Steintreppe mit dem starken Eisengeländer,[1]) und auf der Rückseite der Garten mit den freien, breiten, von hohen Bäumen gedeckten Gängen. Hier ist Herbart oft stundenlang auf- und abgegangen, entweder still sinnend allein oder auch in lebhafter Unterhaltung mit seiner ihm in mehr als einer Beziehung ähnlichen Gattin, die er sich erwählt und die auch allezeit so ruhig bewußt, so maßvoll war, die Art der engländischen Nation, der sie angehörte, nie verleugnend."

---

Am 4. Mai a. 1876, an dem hundertsten Jahrestage der Geburt Herbarts, hatten es mehrere Verehrer und Schüler desselben nicht unterlassen mögen, sein ehemaliges Heim hierselbst festlich mit Blumen und Kränzen zu schmücken. Auch mich zog es an jenem Tage dorthin, und ich traf daselbst unter anderen Bekannten einen der angesehensten und beliebtesten Schulmänner unserer Stadt, den Direktor Dr. Sauter. Derselbe hatte auch vordem zu Herbarts Füßen gesessen und sich dessen Vertrauen in hohem Maße erworben, so daß er ihm längere Zeit ein Helferamt in seinem „pädagogischen Seminar" übertragen hatte. Es war mir darum um so erwünschter, ihn auf dem Rückwege nach seiner Wohnung begleiten zu dürfen. Selbstverständlich war das Hauptthema unserer Unterhaltung der Mann des Tages, und mit besonderem Interesse hörte ich Dr. S. Mitteilungen über das Leben und Treiben im „pädagogischen Seminar Herbarts".

„Leider habe ich mich," so berichtete Dr. S., „dieses meines hochgefeierten Lehrers nur zwei Jahre, und zwar die beiden letzten, die er hier vor seiner

---

[1]) So steht das „Herbarthaus" auch noch heute da; doch ist die „Königsstraße", nachdem die Wohlhabenheit der Stadt gehoben, belebter geworden, und die bescheideneren Häuser ringsum haben stattlicheren Gebäuden Platz gemacht.

Übersiedelung nach Göttingen thätig war, erfreuen und von ihm lernen können. Ich war, wie Sie bereits wissen, im Dinterhause als „Freipensionär“ herangebildet worden und hatte dort den „Alten“, wie wir unsern Dinter gewöhnlich nannten, in seiner schlichten Gemütlichkeit und seiner hingebenden, selbstverleugnungsvollen Treue herzlich lieb gewonnen; darum fiel es mir zunächst schwer, mich an die vornehm gemessene, mehr aristokratische Weise Herbarts zu gewöhnen. Doch merkte ich in ihm gar bald den hochbegabten, mächtig anregenden, edeln und im Grunde sehr wohlmeinenden Geist. Vom alten Dinter hatte ich ein besonderes Interesse für den Jugendunterricht mitgebracht, mich auch bereits wiederholt darin praktisch versucht —, wenn freilich auch vorwiegend nach den Eingebungen und Anregungen des sogenannten „pädagogischen Gefühls“. Aber immerhin mochte dieser Umstand mit dazu beigetragen haben, daß mir Herbart gar bald die Aufsicht über seine Zöglinge im „pädagogischen Seminar“ anvertraute und mich auch öfter veranlaßte, elementare Übungen, bezw. Wiederholungen dessen, was er gelehrt hatte, mit denselben vorzunehmen.

Gar lebhaft erinnere ich mich noch der ersten mathematischen Lektion Herbarts, der ich in seinem Seminar beiwohnte und die mir ungemein imponierte. Es galt den sogen. „großen pythagoräischen Lehrsatz“ in seinen mannigfaltigen Anwendungen. Von vornherein erstaunte ich nicht wenig, daß die (ca. neunjährigen) Knaben zunächst wiederholentlich den in der vergangenen Stunde gefundenen Beweis des qu. Satzes, ohne die betreffende Zeichnung zu Hülfe zu nehmen, klar und sicher darlegten. (Später habe ich mir allerdings sagen lassen, daß Diesterweg dieselbe Weise gehabt und sogar öfter seinen mathematischen Unterricht im Dämmerlicht erteilt hat, ohne Figurenzeichnung, und seine Schüler somit genötigt gewesen, mit ungeteilter Kraft des Denkvermögens, nicht zerstreut durch das Operieren und Geräusch mit Kreide, Zirkel 2c., bei der Sache zu bleiben!) Ja wahrhaftig, es war eine Lust, vor allem zu gewahren die Sicherheit, Ruhe und Klarheit des Lehrenden und sodann die stetig zunehmende Frische und Freudigkeit der Schüler! Wie knapp und bestimmt jede Frage, wie bald war das Interesse der Kinder erregt; ihre Teilnahme wird lebendiger, ihre Augen leuchten, es ist, als ob der Lehrer einen magischen Einfluß auf sie ausübt, als ob Licht und Klarheit aus seiner Seele in die der Schüler übergeht.

Bald danach wohnte ich einer „Odyssee-Lektion“ Herbarts bei. Ich war auf dieselbe nicht wenig gespannt gewesen; denn mit Kopfschütteln hatte ich gehört, daß Homer, der mir in meinem sechzehnten Jahre Mühe gemacht hatte, hier mit neun- und zehnjährigen Knaben gelesen werde. Aber wie sind meine Bedenken zerstreut worden! Es fiel mir zunächst auf, daß sich in den Angesichtern der Knaben eine unverkennbare Freudigkeit zeigte, als sie ihre Homer-Ausgaben hervorholten und öffneten. Bevor es ans Weiterlesen ging, wurden die Schüler veranlaßt, zurückzublicken. Fast ohne alle Nachhülfe gaben sie ein

kurzes Resumé über den Inhalt des 13. und einen Teil des 14. Gesanges der Odyssee. Es machte ihnen offenbares Vergnügen, zu erzählen, wie Odysseus in seine Heimat angelangt, im Hause des Eumäos bewirtet worden und Telemach hier mit seinem Vater zusammengetroffen war. — Athene hat diesen mit ihrem Stabe berührt und ihm wieder die frühere Gestalt gegeben. „Welche Freude wird es nun für die beiden beim Wiedererkennen geben!" so leitet Herbart ein; „wir wollen hören!" — Und nun ging es ans Weiterlesen. Fast im Fluge geht es vorwärts; die nötigen Erklärungen und Nachhülfen werden in knappester Form gegeben, fast wunderbar schnell finden sich die Kinder in den Zusammenhang und folgen mit zunehmender Spannung —, wie Telemach den eintretenden Vater zunächst für einen Gott hält, zweifelt, zögert, aber bald von Odysseus zurechtgewiesen und überführt wird. Und nun die große herzliche Freude, inniges Umarmen 2c.! — Es konnte nicht fehlen, daß in dieser Stunde alle meine Bedenken und Vorurteile, die Homerlektüre betreffend, dahinschwanden; es wurde mir vollkommen klar, daß die Odyssee, „diese Dichtung aus dem Kindesalter eines geistig regen Volkes," eine vortreffliche Jugendlektüre, zugleich auch die beste Vorbereitung für das Verständnis der Geschichte jener klassischen Völker, eines Herodot, Xenophon 2c. ist; ich merkte, daß Herbart recht gehabt, als er schrieb: „Nach dem elften oder zwölften Jahre ist keine bedeutende, tiefeingreifende Wirkung von der Odysseelektüre zu erwarten; fürs spätere Alter ist Homer nur ein alter Dichter." Ich erinnere mich, wie mir im siebzehnten Jahre der Homer allerdings nicht selten so kindlich einfältig, so simpel und langweilig vorkam.

Verschweigen möchte ich bei dieser Gelegenheit nicht, daß sich in jener Homerstunde ein deutlich spürbarer Zug von Wehmut im Angesicht Herbarts zeigte, als die Schilderung von dem Zusammentreffen und freudigen Wiedererkennen des Odysseus und seines Sohnes gelesen wurde. Daß ich mich nicht getäuscht, ist mir später gewiß geworden, als ich erfuhr, wie arg getrübt meist die Beziehungen Herbarts zu seinem Vater gewesen.

Von besonderem Interesse war es für mich, die Eigenartigkeit meines früheren Lehrers und Meisters Dinter mit der Herbarts zu vergleichen. Bei Dinter zeigte sich eine größere Unmittelbarkeit im persönlichen Verkehr mit den Kindern. Wenn er vor sie trat, pflegte er sie eine Weile scharf ins Auge zu fassen, und gar bald schien er mit wundersam genialem Blick zu merken, welches ihre Art, ihr Standpunkt, ihr Bedürfnis war und zugleich auch, was der Gegenstand, den er vorführen wollte, ihnen zur Beseitigung ihrer Mängel und zu weiterer Förderung geben könnte —; und nun geht er wacker vor, wird wärmer und wärmer, und es ist erstaunlich zu sehen, wie schnell er in die Seelen der Kinder eindringt, sie erfaßt, mit sich führt, erhebt; auch die Schwächeren müssen mit vorwärts, müssen zu dem Bewußtsein kommen: wir verstehen und merken, daß wir auch Kraft haben, auf eigenen Füßen zu gehen, uns selber

weiter helfen zu können. Nur schien mir Dinter mitunter, bezüglich des Stoffes, nicht so recht planmäßig vorzugehen.

Dagegen merkte man bei Herbart, daß er vor dem Beginn seiner Lektionen die betreffenden Stoffe sich genau angesehen, sich klar gemacht, wie dieselben von den Kinderseelen, als den dafür geschaffenen Gefühlen, willig aufgenommen und zu einem fördersamen Eigentum werden könnten.

Was die disciplinarische Behandlung der Knaben betraf, so mußte es mir gar bald auffallen, daß beide in dieser Beziehung eine ganz ähnliche Praxis befolgten: denn es wurde beiden wohl nicht ganz mit Unrecht der Vorwurf gemacht, daß sie ihre Zöglinge zu nachsichtig behandelten und dieselben in Lern- und Erholungsstunden entweder gar nicht oder doch nur mangelhaft beaufsichtigen ließen. Im Dinterhause hatte ich ja die daselbst herrschende Weise aus eigenster Erfahrung kennen gelernt. Wenn „der Alte“ öfter seine Abendstunden von 7 bis ca. 10 Uhr, in befreundeten Familien zubrachte, so waren wir uns vollständig selbst überlassen. Hinderte uns ungünstiges Wetter am Ausgehen, so kam es in unserm Arbeitszimmer nicht selten zu argen Excessen; Scherz und Spiel arteten in wildes Tumultuieren aus, und es begannen Kämpfe, bei denen wohl unsere Lineale als Schwerter, die Schemel als Schilder dienen mußten, und die Streitenden einander verfolgend über Tische und Bänke dahinstürmten.

Ähnliche Scenen erlebte ich aber auch in dem „pädagogischen Seminar“ Herbarts, und nicht ohne Grund wurde gerügt: Wie kommt es? Die Turnerei ist hierzulande verboten, Herbart selbst hat ein Buch dagegen geschrieben, und nun siehe da, seine Zöglinge sind enragierte Turner, und Utensilien und Subsellien sind ihre Turngeräte. Allerdings habe ich öfter nicht geringe Mühe gehabt, die aufgeregte Knabenschar im Seminar in ein einigermaßen ruhiges Geleise zu bringen.

Infolgedessen bin ich zu der Ansicht gekommen, daß es am geratensten ist, in disciplinarischer Hinsicht die „gute Mitte“ zu halten: nicht zu peinliche Aufsicht, aber auch, zumal bei Knaben, nicht zu lockere Zucht!

Nun freilich, wenn ich die beiden, Dinter und Herbart, im Geist gegenüberstelle, so weiß ich nicht, wem ich den Vorzug geben, wen ich mehr bewundern und preisen sollte. Ich muß allerdings gestehen, daß mein Herz beim Namen Dinter wohl wärmer zu schlagen pflegt. Nun das ist erklärlich, einmal weil er mich aus ärmlichen Verhältnissen herausgehoben und väterlich gefördert, und sodann weil im ganzen meine Individualität der seinigen mehr ähnlich war als der Herbarts. Auch bei diesem fehlte keineswegs im Grund des Herzens Wohlwollen und Freundlichkeit; ich habe es ja in dem häuslichen Verkehr mit ihm des öfteren erfahren, wie er zu allen Opfern bereit und ernstlich bemüht war, Herzen zu erfreuen, Schwache zu ermuntern, Strebsame zu fördern — und möchte ich nicht unterlassen, es noch besonders mitzuteilen, wie er z. B.

bei einem Mittagessen, zu dem er mich und zwei Kommilitonen, Gehülfen im „pädagogischen Seminar", eingeladen, sich so teilnehmend, zugleich auch so decent nach unsern Privatverhältnissen erkundigte und uns freundlichst praktische Winke für unser Vorwärtskommen in der Gegenwart und Zukunft gab, insbesondere auch, wie wir unser pädagogisches und theologisches Weiterstudium —, gemäß unserer, von ihm wohlerkannten Eigenart! — am zweckmäßigsten ordnen müßten. Er betonte es damals ausdrücklich, daß der Schwerpunkt alles wissenschaftlichen Unterrichts nicht in der Mitteilung von Kenntnissen liege, sondern in der Erziehung zu richtiger und umfassender Handhabung wissenschaftlicher Methode —, und demgemäß die Schulung zu eigenen wissenschaftlichen Arbeiten der Hauptgewinn sein sollte, den die Studenten aus ihrem Universitätsleben mitzunehmen hätten. — Herbart hatte allerdings nicht diese spontane, so offen entgegenkommende, unmittelbar gewinnende Art seines Kollegen Dinter. Somit ist es denn auch erklärlich, daß ich mehr den Fußstapfen des letzteren gefolgt bin. Aber wie manches Mal ist es vorgekommen, wenn ich in „Dinterschen Eifer" geraten war, als ob Herbart vor mich träte, mit seinem durchdringenden Blick mich anschaute und mit erhobenem Finger mahnte: Maßvoll, maßvoll, lieber Freund! Die Sache, den Stoff, das Ziel ruhig im Auge behalten! — Sehen Sie, so sind die beiden gewissermaßen die Genien meines Lebens gewesen und haben ihm Richtung und Ziel gegeben.

---

Seit einer Reihe von Jahren habe ich die Freude, mit einem dritten Schüler und Verehrer Herbarts in freundschaftlichem Verkehr zu stehen. Er ist freilich schon hochbetagt, ein Greis, gegenwärtig nahe dem 90. Lebensjahre, aber noch voll Frische und Regsamkeit, die in einem so hohen Alter als eine außerordentliche, ungewöhnliche bezeichnet werden muß. „Das habe ich," versichert er, „Pestalozzi und Herbart zu verdanken, daß immer noch ein guter Rest von Arbeitskraft und Arbeitslust in mir ist. Meine Garten- und meine Feldarbeit, insbesondere auch die nicht genug zu empfehlende, wahrhaftig auf jung und alt veredelnd einwirkende Bienenzucht haben wesentlich dazu beigetragen, mir die körperliche Frische zu erhalten —, und das ist Pestalozzis Verdienst. Sodann aber die Gewöhnung an ruhiges, maßvolles, zielbewußtes geistiges Arbeiten mit stetem Aufblick zur höchsten herzerquickenden Klarheit und Fülle — das ist's, was ich Herbart verdanke.

Als ich nach bestandenem Gymnasial-Examen einem meiner Lehrer, der mit besonderem Geschick und Erfolg mich und meine Mitschüler unterwiesen hatte, meinen Dank aussprach und zugleich seine allezeit anregende Lehrweise zu rühmen begann, unterbrach er mich: „Herbarts Verdienst, mein Lieber, wenn es mir einigermaßen gelungen ist, die jugendlichen Geister anzuregen, zu fördern!

Sie, junger Freund, wollen ja, wie ich höre, Theologie studieren, also auch mit dem Lehramte vertraut werden. Nun denn, sie finden jetzt in der ganzen Welt niemand, der für ein solches Amt besser vorbilden könnte als Herbart. Ihn hören, von ihm lernen, fleißig seine Werke studieren, das wird ihnen reiche, köstliche Frucht für Zeit und Ewigkeit schaffen!"

Selbstverständlich trug diese Empfehlung mit dazu bei, daß meine Lernlust und die frohen Erwartungen, die mich zur Albertina hinzogen, erhöht wurden und ich auch alsbald die Vorlesungen Herbarts zu besuchen und seine Schriften zu studieren begann.

Nun muß ich allerdings gestehen, daß die ersten Kollegs, die ich bei ihm hörte, mich nicht recht befriedigen wollten. Und was war es, das mich bedenklich machte? Ich hatte es meinem Vater versprechen müssen, täglich einen Abschnitt aus der heiligen Schrift achtsam in steter Rücksicht und Beziehung auf meine äußeren und inneren Erlebnisse und Erfahrungen zu lesen und zu erwägen. Nun stand ich gerade, als ich die Herbartschen Vorlesungen zu besuchen anfing, bei der Lektüre der Apostelgeschichte und des Römerbriefes, und da wollte es mir nicht in den Sinn, daß Herbart so gar keine Notiz von dem durch die Geschichte hinlänglich bestätigten Zeugnis der Apostel zu nehmen schien —, von dem Zeugnis, daß der Menschengeist in steter Abhängigkeit vom Gottesgeiste bleibt, daß dieser in Menschenseelen, zumal in gläubigen, ein gottgefälliges Wollen und weltbewegendes Thun schafft.

Indessen hat mich solch Bedenken und Mißbehagen nicht lange beunruhigt. Schon in der dritten Vorlesung, die ich bei Herbart hörte, hob er es mit bemerkenswertem Nachdruck hervor, daß er vor allem darauf hinausgehe, das nächstliegende Reale, jeder Seele Wohlerfaßbare darzulegen, und daß er in dem Bewußtsein von der Mangelhaftigkeit solcher Erkenntnis ehrfurchtsvoll hinaufschaue zu der uns jetzt im irdischen Weltgetriebe nicht „vollenthüllten Realität der Realitäten". „Wohl hat ein Paulus recht," fügte er hinzu, „wenn er bezeugt, daß unser Wissen, das metaphysische wie das physische, sowie auch unser Wollen und Wirken, Stückwerk bleibt; aber wir haben mit ihm die Hoffnung, seiner Zeit zur völligen Klarheit — und wie er sonst auch gesagt, zur seligen Freiheit der Gotteskinder zu gelangen."

Unvergeßlich wird mir der Anblick des Mannes bleiben, als er diese Worte mit gehobener Stimme so nachdrucksvoll sprach und sein tiefblaues Auge dabei so viel heller noch als sonst erstrahlte. Und wie mich dies Zeugnis gewann, alle meine Bedenken für immer zerstreute! Es war mir, als ob mein Herz so frei und leicht aufatmete und jubelnd wiederholte: Siehe da, ein Denker, so hochbegabt und doch so demütig vor seinem Gott! Nun denn, volles Vertrauen zu solch einem Manne!

Und dasselbe wurde noch wesentlich erhöht, als ich in seinen Schriften

mehrere Zeugnisse fand, die jenem, mich so erfreuenden und erhebenden Bekenntnis entsprachen. So in der Abhandlung: „Über die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung," „Gott, das reelle Centrum aller praktischen Ideen und ihrer schrankenlosen Wirksamkeit: der Vater der Menschen und das Haupt der Welt —, er fülle den Hintergrund der Erinnerung als das Älteste und Erste, bei dem alle Besinnung des aus dem verwirrten Leben zurückkehrenden Geistes immer zuletzt anlangen müsse, um, wie im eigenen Selbst, in der Feier des Glaubens zu ruhen." — Und entsprechend in „Bemerkungen über einen pädagogischen Aufsatz": „Ich weiß und erkenne es an, daß die Religion den tiefsten Grund und einen der frühesten Anfänge der menschlichen und schon der kindlichen Bildung ausmachen müsse, **ohne den alles andere eitel ist.**"

Eine besondere Freude hatte ich daran, daß Herbart energisch für die Hebung und Förderung des „erziehlichen Unterrichts" in unsern höhern Schulen eintrat. Wie dringend wünschenswert solch Bemühen, wußte ich aus eigenen Erfahrungen sowie aus bezüglichen Mitteilungen. Während die Mehrheit der Volksschullehrer besonders durch Dinters treueifrige Arbeit mit zunehmender Freudigkeit und Lehrgeschicklichkeit an ihr Werk ging, wurde in den höhern Schulen meist nach dem alten Schematismus und Mechanismus weiter unterrichtet. Die Bemühungen Herbarts auf dem Gebiete des Unterrichtswesens, namentlich als Schulrat und Mitglied (seit 1811 als Direktor!) der wissenschaftlichen Deputation für das Unterrichtswesen sind nicht hoch genug zu schätzen. Nach vielfachen Erfahrungen, die ich in meinem spätern Leben gemacht, kann ich's bezeugen, daß die auf diesem Boden von ihm ausgestreute Saat erwünschte Früchte gebracht hat. Nicht wenige Geistliche und Lehrer haben es von ihm gelernt, wie es (auf Kanzeln und Kathedern) recht anzugreifen sei, um Menschenseelen zu wecken, zu erheben, zu läutern, zu kräftigen und somit religiös-sittliche Charakterbildung begründen zu helfen. In den von mir geleiteten Anstalten habe ich es ja selber erfahren, wie die unter Herbarts Einfluß geschulten Lehrer durch praktisches Geschick, Klarheit, Sicherheit, frisches, erfolgreiches Arbeiten an den Seelen der Schüler über andere hervorragten. Um so schmerzlicher beklage ich es, daß Herbart hier noch immer keinen ihm ebenbürtigen Nachfolger gefunden, insbesondere auch, daß das von ihm begründete „pädagogische Seminar" nicht beibehalten, bezw. weiter entwickelt worden ist. — Mir will es sogar scheinen, als hätten wir nach Herbarts Hingang weder auf dem Gebiete der Psychologie noch auf dem der Ethik und somit auf dem der Pädagogik (die allerdings die „Probe der Ethik") keine bemerkenswerten Fortschritte gemacht, und es ist, zumal im Hinblick auf die höheren Schulen, als ob ein Comenius, Pestalozzi, Herbart &c. umsonst gearbeitet hätten. —

Wie? Erscheinen mir die Zustände unserer höheren Schulen in zu trübem Lichte? Gehen Sie doch, ich bitte dringend, mit Ihrer noch frischeren Kraft an eine sorgsame Umschau auf diesem Gebiete! Wohl möchte ich ihr Urteil darüber hören. Möglich, daß das Alter meinen Blick getrübt, mich über Gebühr mißtrauisch gemacht hat." L.-K.

(Fortsetzung folgt.)

---

## II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Lehrproben, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

### Ansprache zur Weihnachtsfeier in einer höheren Mädchenschule.

Thema: Vom Paradies.

Meine lieben Schülerinnen!

„O du fröhliche, o du selige, gnadenbringende Weihnachtszeit! Welt ging verloren, Christ ward geboren, freue, freue dich, o Christenheit!"

Dieses Lied des längst heimgegangenen, kinderfreundlichen Johannes Falk habt ihr vorhin aus freudigem Herzen gesungen. Und wahrlich, ihr habt allen Grund, fröhlich zu sein. Ihr freut euch über die beseligende Weihnachtsgeschichte, wie Gott seinen Sohn gesandt hat, uns das Himmelreich zu gewinnen; ihr freut euch über die schönen Sprüche und Lieder vom heiligen Christ, und ihr schaut mit Entzücken auf den hellstrahlenden, duftenden Weihnachtsbaum, den wir für euch geschmückt und angezündet haben. Weist er nicht mit der Spitze zum Himmel, und scheint es nicht, als flögen die Englein Gottes an ihm hernieder, eine Verbindung herstellend zwischen uns und dem Himmel, so schön, wie die Himmelsleiter, die Jakob auf seiner Flucht im Traume sah?

Man sagt, der Christbaum trüge den Geruch des Paradieses an sich, jenes Paradieses, von dem Luther im Briefe an sein Söhnlein Hänschen erzählte — „Ich weiß einen hübschen, lustigen Garten, da gehen viele Kinder innen, haben güldene Röcklein an und lesen schöne Äpfel unter den Bäumen und Birnen, Kirschen und Pflaumen, singen, springen und sind fröhlich, haben auch schöne kleine Pferdlein mit güldenen Zäumen und silbernen Sätteln" —, jenes Paradieses, nach dessen Frieden sich Goethe sehnte, wenn er sang:

„Der du von dem Himmel bist —
Süßer Friede,
Komm, ach komm in meine Brust!" —

jenes Paradieses, von dem Gustav Knak rühmt:

„Paradies, Paradies,
Wie ist deine Frucht so süß,
Unter deinen Lebensbäumen
Wird uns sein, als ob wir träumen;
Bring uns, Herr, ins Paradies!" —

jenes Paradieses endlich, das wir als verloren beklagt haben, das nun aber durch Jesum wieder erschlossen ist, so daß wir mit Nik. Hermann heute jubeln dürfen:

„Heut schleußt er wieder auf die Thür
Zum schönen Paradeis,
Der Cherub steht nicht mehr dafür,
Gott sei Lob, Ehr und Preis!“

Wenn wir heute also des Paradieses gedenken, so wollen wir drei Fragen stellen:

1. Was ist das hauptsächlichste Merkmal des Paradieses?
2. Wo ist das Paradies zu finden?
3. Was ist das Paradies?

Ich weiß eine Geschichte, die uns dazu dienen kann, die Fragen zu beantworten, es ist die Geschichte von den zwei Kindern, die auszogen, das Paradies zu suchen.

Am Waldesrand stand ein Hüttchen, drin wohnten ein Elternpaar und zwei Kinder, Brüderchen und Schwesterchen. Über der Hütte waltete der Friede Gottes. Aber es kam ein wilder, mörderischer Krieg ins Land, der Vater wurde erschlagen, und die Mutter starb vor Jammer und Gram. Da waren die zwei Kinder allein und verlassen, und niemand kümmerte sich um sie. Und es war Winter. Als nun eines Abends die Sonne unterging und die Wolkensäume vergoldete, da sprach das Schwesterchen zum Brüderchen: „Siehst du dort am Himmel hinterm Walde die glänzenden roten Streifen? Dort ist sicherlich die Pforte des Paradieses. Wir wollen hin und es suchen.“ Das Brüderchen willigte ein. Hand in Hand wandelten nun die Kinder in den dunkelnden Wald hinein.

Die beiden hatten dieselbe brennende Sehnsucht im Herzen, wie sie auch alte Leute beim Anblick der untergehenden Sonne fühlen, und wovon Ludwig Uhland singt:

„Wenn im letzten Abendstrahl
Goldne Wolkenberge steigen
Und wie Alpen sich erzeigen,
Frag ich oft mit Thränen:
Liegt wohl zwischen jenen
Mein ersehntes Ruhethal?“

Bald gelangten die Kinder an ein hohes Schloß, in dessen Fenstern das letzte Rot der Sonne glühte. „Hier wird das Paradies sein,“ dachten sie und gingen durch den hochgewölbten Thorweg auf den Schloßhof. Aber hier sahen sie grausige Trümmer: halbverbrannte Überreste von Tischen, Stühlen und Betten, und dazwischen gewahrten sie die Leiche eines gefallenen Kriegers. Denn auch hier hatte der Krieg gewütet. Mit Grauen wandten sie sich ab und gingen wieder aus dem Schloßhofe hinaus. Unterdessen war es ganz dunkel geworden, und die Kinder verloren Weg und Steg. Endlich bemerkten sie vor sich im Thalgrunde ein schimmerndes Licht. Darauf gingen sie zu und kamen an ein kleines, versteckt liegendes Haus. Aus dem Fenster drang heller Lichtschein. Die Kinder stellten sich davor und guckten in die Stube. Wie herrlich war es darin! Es war gerade heiliger Abend. Auf dem Tische stand ein Weihnachtsbäumchen im strahlenden Schmuck, unterm Baume gewahrten sie allerlei schöne Sachen: Geschnitzte hölzerne Pferdlein und Männlein, Schäfchen, Kamele, ein Tischchen mit zwei Stühlchen dabei, einen Hampelmann, eine Puppe, auch etwas Gebackenes. Um den Tisch herum standen ein Mann und eine Frau, auch drei Kinder, ein viertes trug die Frau auf dem Arme. Die Kinder vor dem Fenster

mit ihren geröteten Wangen und glänzenden Augen sahen fast aus wie Engelsköpfchen — ein reizendes Bild! Und nun laufen sie zur Thür und klopfen. Der fremde Mann macht auf und spricht verwundert: „Wer ist da?“ Die Kinder sehen vertrauend zu ihm auf. „Nun, woher kommt ihr denn am dunklen Abend? Was wollt ihr?“ Da sagt das Schwesterchen: „Wir suchen das Paradies, und wir möchten auch gern dabei sein.“ Da besinnt sich der Mann nicht lange und sagt freundlich: „Ihr seid an die rechte Thür gekommen; hier waltet die Freude des Paradieses.“ Und er nimmt sie mit hinein und führt sie in die Stube. Und die Kinder wurden froh und fanden Friede und Freude und blieben allda und wuchsen mit den andern Kindern fröhlich auf — Das ist die Geschichte.

Nun unsere Fragen: 1. Was ist das hauptsächlichste Merkmal des Paradieses? Wir antworten: Die Liebe, das erbarmende Wohlwollen, so wie's der Mann den fremden Kindern gegenüber gezeigt hat. 2. Wo ist das Paradies zu finden? Da, wo die Liebe weilt; wo Freundlichkeit und Barmherzigkeit, Mitleid und Wohlwollen die Herzen lenkt, da weht die Himmelsluft des Paradieses.

Aber, so entgegnet ihr, ist nicht das Paradies im Himmel, wie kann es denn hier auf Erden sein? Und die Kinder sind ja auch gar nicht ins Paradies gekommen, sondern nur in ein Waldhaus, in dem vielleicht eine Holzhackerfamilie wohnte, und im richtigen Paradies muß es doch viel schöner sein, und mit der Geschichte ist gar nichts bewiesen.

Aber die Antwort auf unsere 3. Frage wird euch schon zufrieden stellen: Was ist das Paradies? Nun, nichts anderes als das Reich Gottes. Das Reich Gottes besteht nicht in Essen und Trinken, nicht in schönen Kleidern und Häusern, überhaupt nicht in dem, was unsere irdischen Sinne erfreut; die Güter und Gaben des Gottesreiches sind himmlischer Art: Friede und Freude, Barmherzigkeit und Mildigkeit, Sanftmut und Geduld, Bescheidenheit und Freundlichkeit, und wie die wundervollen Blüten alle heißen, die in dem Garten des himmlischen Königreiches zu finden sind. Freilich, hier auf Erden hat das Reich Gottes erst seinen Anfang; hier sind die Himmelsblumen noch umrankt und gehindert von dem Dorngestrüpp menschlicher Sünde, menschlicher Unvollkommenheit und Unzulänglichkeit — aber droben im Licht sind wir von den irdischen Fesseln befreit, da nimmt das Reich Gottes seinen Fortgang, da winkt uns die Fülle des Paradieses, wo wir dem Herrn Christ mit viel tausend Seligen zurufen:

„Hosianna dem Sohne Davids!
Hosianna in der Höhe!“

Th. Hermann.

---

# Herbstversammlung

## des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Bezirk Magdeburg-Anhalt. (Rechenunterricht.)

Unsere diesjährige Bezirksversammlung fand am 17. September nachmittags drei Uhr im Restaurant „Zum blauen Hecht“ zu Magdeburg statt. Es waren etwa 100 Lehrer aus Magdeburg und Umgegend erschienen. An Herbartvereinen waren außer Magdeburg noch Eichenbarleben, Erxleben, Wolmirstedt, Schönebeck,

Staßfurt, Zerbst und Cöthen vertreten. Auch die Regierungs- und Schulräte Dr. G. Schumann und Köchig beehrten die Versammlung mit ihrem Besuche. Nach den üblichen Begrüßungsworten durch den Bevollmächtigten Lehrer Goldschmidt begannen die Verhandlungen über die, in den „Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht“ abgedruckte, als Sonderabdruck in Manns Pädagogischem Magazin Heft 115 erschienene Arbeit vom Lehrer P. Niehus: „Über einige Mängel in der Rechenfertigkeit bei der aus der Schulpflicht entlassenen Jugend.“ Als Lehrer an der Baugewerkschule zu Magdeburg hatte Herr N. die nicht eben vereinzelt dastehende Erfahrung gemacht, daß die Schüler, welche nach einer Pause von ein bis zwei Jahren die Fortbildungsschulen und technischen Fachschulen besuchten, im Rechnen außerordentlich unsicher waren, auch wenn sie in den Volksschulen etwas Tüchtiges im Rechnen geleistet hatten, daß also die Resultate des so sehr gepflegten Rechenunterrichts doch nur von geringer Dauer waren. Er zeigt im ersten Teile seiner Arbeit an einer Reihe von falsch ausgerechneten Aufgaben der von ihm geprüften Schüler, welche groben Fehlschlüsse dieselben beim Rechnen gemacht, wie oberflächlich sie die erlernten Regeln angewendet hatten, und wie wenig ihnen das Zehnersystem in Fleisch und Blut übergegangen war. Bei fast allen Schülern vermißt er die das Rechnen so sehr erleichternde Kenntnis der abgekürzten Multiplikation und Division, sowie die der östreichischen Subtraktion. Die Flächen-, Körper- und Hohlmaße waren recht wenig verstanden, und der Zusammenhang unserer Gewichte mit dem metrischen System war noch seltener klar. Bei der Bruchrechnung war zwar das Addieren, Subtrahieren und Multiplizieren sicher, aber nicht in gleichem Grade das Dividieren. Das Einrichten der gemischten Zahlen machte den Schülern viel unnötige Schwierigkeiten, die Wechselbeziehungen zwischen Bruch-Verhältnis und Prozentrechnung waren ihnen fremd, bei der schriftlichen Rechnung fehlte die übersichtliche Darstellung, und die Schüler klebten hier wie beim mündlichen Rechnen sklavisch am Normalverfahren. Nachdem schon im ersten Teile einige Andeutungen über die Ursachen dieser, bei Land- und Stadtschülern gleichmäßig beobachteten Erscheinungen gemacht waren, geht der Verfasser im zweiten Teile seines Aufsatzes ausführlicher auf dieselben ein. Einen Hauptteil der Schuld trägt seiner Ansicht nach der Lehrplan. Wenn man schon im ersten Schuljahre die Kenntnis der vier Grundrechnungsarten bis 20 einschließlich des Dividierens mit Resten und außerdem das Addieren und Subtrahieren der Einer im Zahlenraume bis 100 mit Überschreitung der Zehner verlange, wenn dazu im zweiten Schuljahre noch der Zahlenraum bis 1000 bewältigt werden müsse, teilweise mit nicht ganz leichten Aufgaben, damit der Schüler sich schon im dritten Schuljahre in den höheren Zahlenräumen tummeln könne, so sei es nicht zu verwundern, wenn eine große Anzahl schwacher, mangelhaft oder gar nicht verknüpfter Vorstellungen die Köpfe der Schüler fülle, aber wenig Apperzeptionshülfen für neu eintretende Vorstellungen. Zum Beweise dafür werden die beim Rechnen in Anwendung kommenden psychologischen Gesetze und Thatsachen angeführt und zwar im Anschluß an Volkmann, Fack, Lobsien, Attmanspacher und Dörpfeld. Als zweiten Grund für die aufgeführten Mängel nennt Herr N. die Neigung vieler Lehrer, das Schnellrechnen gegenüber dem Richtigrechnen zu bevorzugen, es als ein großes Verdienst, als einen Beweis für rechnerisches Können anzusehen. Ein dritter Grund sei das Verlangen, auch beim Rechnen stets in vollständigen Sätzen zu sprechen. Endlich sollen die Schüler bei den bürger-

lichen Rechnungsarten dem gefühlsmäßigen Rechnen entwöhnt und an bewußtes Rechnen gewöhnt werden. Auch sollte auf der Oberstufe nicht die ganze Zeit mit Sach- und Körperrechnen angefüllt werden, sondern auch die Vertiefung in die Gebiete der früheren Stufen nicht versäumt werden.

An der Debatte beteiligten sich außer dem Referenten die beiden Herrn Regierungsräte, ferner Rektor Dr. Felsch, Rektor Krause aus Cöthen, Lehrer Sachse, Haese, Kühne, Pickert und andere. Die Debatte über den ersten Teil der Arbeit ergab im wesentlichen Übereinstimmung mit dem Referenten. Manche Lehrer bestätigten die Erfahrungen des Herrn R. Nur von der Einführung der abgekürzten Multiplikation und Division in die Volksschulen wollte man nichts wissen. Die Kinder würden dadurch verwirrt. Auch sei sie keineswegs notwendig. Hauptsache sei, daß die Kinder im Zehnersystem gründlich Bescheid wüßten, dann fänden sie sich sehr leicht zurecht, wenn sie später jene Verfahrungsweisen in der Fortbildungsschule lernen sollten. Das östreichische Subtrahieren wurde erklärt als eine Subtraktion, bei der die eigentliche Rechnung im Kopfe vollzogen und dann schriftlich nur die Probe gemacht werde. Man solle es dementsprechend so lehren, daß das gewöhnliche Verfahren zuerst ohne, dann mit Probe ausgeführt, und zuletzt das östreichische Subtrahieren angewendet werde. In Bezug auf den zweiten Teil war man darin einig, daß der Lehrplan gerade auf den unteren Stufen sich im Stoffe sehr beschränken müsse, damit der Grund recht sicher gelegt werden könne. Ein Redner wollte die Ausführungen des Referenten über die Ursachen der angeführten Mängel dahin ergänzt wissen, daß auch die besondere Natur des Rechnens an ihnen Schuld trage. In keinem Fache seien die Vorstellungen in so bestimmte Reihen geordnet wie hier, in keinem werde deshalb der Schüler, der die Wortreihen für diese Vorstellungen gelernt habe, so leicht zum bloßen Zahlennamen-Erraten verleitet, als hier. Es gehöre oft große Aufmerksamkeit seitens des Lehrers dazu, festzustellen, ob der Schüler geraten oder gerechnet habe. Man solle deshalb weder über die Lehrer noch über die Verfasser von Rechenbüchern zu hart urteilen, wenn ihr Verfahren oder ihre Ordnung des Stoffes Mängel zeige. Die psychologischen Grundlagen für den Rechenunterricht seien an sich ziemlich schwierig, noch schwieriger aber sei es, sie anzuwenden. Zum Schlusse unterwarf Herr Rektor Dr. Felsch die in Magdeburg eingeführten Rechenbücher einer ziemlich scharfen Kritik, in der er eine ganze Reihe schwerwiegender Mängel anführte, die ganze Anlage und Ausführung als durchaus unpsychologisch bezeichnete und behauptete, bei solchen Rechenbüchern könne kein Lehrer für das, was geleistet sei, verantwortlich gemacht werden. Rektor und Lehrer seien zu beklagen, die nach solchen Büchern zu arbeiten gezwungen wären, und es gäbe eine ganze Zahl von Rechenbüchern, die nicht besser wären als die hiesigen. Gegen diese Ausführungen wendet sich in längerer Rede Herr Regierungsrat Köchig. „Weshalb,“ so führte er aus, „müßten wir verzagen? Wir kämpfen mit denselben Schwierigkeiten, mit denen die Meister im Rechenunterricht gekämpft haben. Darum dürfen wir nicht sagen: Weg mit dem, was Meister wie Hentschel und Diesterweg erarbeitet haben. Man habe gesagt, wo ein solches Rechenbuch eingeführt sei, treffe Rektoren und Lehrer keine Schuld. So ist die Sache aber nicht! Uns trifft auch eine Schuld, nicht allein das Rechenbuch. Wir wenden im einzelnen dem Unterrichte noch nicht die nötige Kraft und Frische zu. Wo das geschieht, da kann man auch mit dem erbärmlichsten Rechenbuche etwas anfangen, denn der Lehrer ist

kein Sklave desselben und niemand hindert ihn, etwas wegzulassen oder einzuschieben. Nicht das Rechenbuch allein ist es, was Erfolge herbeiführt, auch nicht die Methode allein, so wichtig auch die richtige Methode ist; das Bedeutsamste bleibt die Einzelarbeit des eifrigen Lehrers. Ich sehe mich aus der Schule herausgeworfen, wenn mir an den Erfolgen oder Mißerfolgen des Unterrichts keine Schuld mehr beigemessen wird. Darum dürfen wir nicht verzagen und uns von der persönlichen Verantwortung entbinden.“

Nachdem man Herrn Niehus noch den Dank der Versammlung ausgesprochen hatte, schloß die Beratung gegen sieben Uhr abends. Für die nächste Herbstversammlung wird Herr Rektor Gille zu Staßfurt einen Vortrag liefern über das Thema: „Die pädagogischen Imperative Diesterwegs und die Theorie des Lehrverfahrens“.

Glindenberg. F. Hollkamm.

---

# Aus der Hamburger „Schulsynode“.

In Hamburg steht ein neues Schulgesetz in Aussicht. Mit dem Entwurf desselben beschäftigte sich die sogenannte Schulsynode. Wir sagen die sogenannte, denn sie ist im Grunde keine Schul-, sondern nur eine Schul*lehrer*synode. Sie selbst wünscht nach der „Hamburgischen Schulzeitung“ (Nr. 45 d. J.) eine Reform, aber nicht in dem von uns vertretenen Sinne.[1]) Der 2. Abschnitt des Gesetzentwurfs handelt von der Schulsynode. In der allgemeinen Besprechung über diesen Abschnitt wurde in der Synode folgendes gewünscht:

Herr A. Struve befürwortet den Antrag Brütt, der in § 10 die Worte „des Synodalausschusses“ gestrichen wünscht. Der Redner führt aus, daß er den Ausschuß in seiner jetzigen Zusammensetzung und bei dem jetzigen Wahlverfahren für ungeeignet hält, die Lehrerschaft zu vertreten; was die Vertreter des höheren, des Privat- und des Landschulwesens betrifft, so ist es ein durchaus ungesunder Zustand, daß diese durch die Volksschullehrer gewählt werden, wie es jetzt thatsächlich der Fall sei; jede Kategorie muß sich ihre Vertreter selber wählen. Was aber die Vertreter des Volksschulwesens anbetrifft, so sind diese nicht zahlreich genug, um allen Strömungen innerhalb der Lehrerschaft eine Vertretung zu sichern; überdies ist es unmöglich, dem Synodalausschuß, der gewissermaßen bei verschlossenen Thüren tagt, irgend welche Vollmacht zu selbständigen Anträgen zu geben, wie es der Entwurf fordert. Eine Repräsentativverfassung der Synode ist unbedingt erforderlich; diese aber muß auf breiterer Grundlage aufgebaut werden und um den Minderheiten eine Vertretung zu verschaffen, muß der *eine* Wahlkörper in eine ganze Anzahl kleinerer Gruppen zerschlagen werden.

Herr Bloh befürwortet die *Aufnahme der Lehrerinnen* in die Synode, als eine Forderung der Gerechtigkeit; er weist die Gründe des Ausschusses gegen die Aufnahme der Lehrerinnen als unzutreffend zurück. Der Redner beklagt die Teilnahm-

---

[1]) Dörpfeld, F. W., Gesammelte Schriften. VIII. Band. Gütersloh, C. Bertelsmann. 5,50 M., geb. 6,20 M.

1. Teil: Die freie Schulgemeinde und ihre Anstalten auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate. Beiträge zur Theorie des Schulwesens. 2. Auflage. 3,30 M., geb. 4 M.

2. Teil: Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen nebst bestimmten Vorschlägen zu ihrer Reform. 2. Aufl. 1,40 M.

IX. Band. 1. Teil: Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule nebst Vorschläge zur Reform der Schulverwaltung. (In Vorbereitung.)

Trüper, Die Familienrechte in der öffentlichen Erziehung. 2. Aufl. Langensalza, Beyer und Söhne. 1893.

losigkeit, die den Verhandlungen der Synode entgegengebracht wird; die Synode ist überhaupt zu schwerfällig, um einigermaßen vollzählig beraten zu können; eine Verfassungsänderung der Synode ist unbedingt notwendig, und zwar im Sinne einer Repräsentativverfassung, wie sie der Antrag des Redners fordert. Der Antrag lautet:

Mitglieder der Schulsynode sind:

1. die Leiter bezw. Leiterinnen aller unter Aufsicht der Oberschulbehörde stehenden Schulen;
2. die von der Lehrerschaft auf 3 Jahre zu wählenden Vertreter bezw. Vertreterinnen der einzelnen Lehrerkollegien.

Wählbar sind sämtliche Lehrer und Lehrerinnen der bezeichneten Anstalten, soweit dieselben das Examen pro facultate docendi oder die Prüfung behufs Anstellung an öffentlichen Volksschulen bestanden, mindestens 3 Jahre an hiesigen Schulen gewirkt und das 25. Lebensjahr zurückgelegt haben. Die Kollegien der Schulen mit weniger als 10 Klassen wählen je einen, die der übrigen Anstalten je zwei Vertreter in die Synode.

Sämtliche Mitglieder sind zu regelmäßiger Teilnahme an allen Verhandlungen der Synode verpflichtet. Die Schulsynode wählt ihren Vorstand und einen ständigen Ausschuß nach Stimmenmehrheit und stellt ihre Geschäftsordnung selbständig fest.

Herr Rothhardt und Herr Wendt empfehlen die Aufnahme der Lehrerinnen in die Synode.

Herr Rolff befürwortet den Wegfall des Synodalausschusses in seiner jetzigen Zusammensetzung und eine Erleichterung der Wahlhandlung.

Herr Lübkert hält die Vorschläge des Herrn Bloh betreffs der Zusammensetzung der Synode nicht für zweckmäßig, da durch diese der Gegensatz zwischen Haupt- und Klassenlehrern, zwischen Direktoren und wissenschaftlichen Lehrern zu stark betont wird. Der Redner schlägt Ablehnung des Antrages Bloh vor.

Herr Kagerah tritt den Ansichten des Vorredners bei.

In seinem Schlußwort führt Herr Fricke aus, daß die Zusammensetzung des Ausschusses nicht Sache der Gesetzgebung sei. Der Redner ersucht, den Ausschuß zu belassen und ihn später zweckmäßig auszugestalten.

Es ist also niemand auf den Gedanken gekommen, daß eine Schulsynode aus Vertretern aller Schulinteressenten zusammengesetzt sein muß.

Um so erfreulicher aber ist es, daß diese Einsicht für die Lokalschulgemeinde sich in derselben Synodalsitzung sehr energisch Bahn gebrochen hat, wenn auch noch nicht das volle Familienrecht vor der Schule Anerkennung fand.

Herr Rolff befürwortet Aufhebung der Schulkommissionen, da diese annähernd dieselben Rechte haben, wie die Schulvorstände, mithin überflüssig sind.

Herr Schönfeldt empfiehlt Beibehaltung der Schulkommissionen und eine Erweiterung der Rechte derselben. Der Vorschlag des Herrn Rolff erschwert den Geschäftsgang; eine Instanz zwischen den vielen Schulvorständen und der einer Oberschulbehörde ist sehr wünschenswert und diese wird durch die Schulkommission geboten. Daß die Schulkommissionen ihre Aufgabe, ein Bindeglied zwischen Schule und Haus zu sein, nicht erfüllt haben, liegt daran, daß bei der Wahl der Mitglieder das Elternpublikum der Volksschulen nicht genügend berücksichtigt ist. Vielfach sind die Mitglieder jetzt Männer, die mit Geschäftssorgen und Ehrenämtern ohnehin überlastet sind, so daß sie sich beim besten Willen wenig um ihr Amt kümmern können. Redner befürwortet die Einsetzung von Schulkommissionen auch für die höheren Schulen. Betreffs der Einführung von Delegationen, die der Redner beantragt hat, bemerkt er, daß diese bestimmt seien, die Verbindung des Publikums mit den Behörden herzustellen, so daß die Schulkommissionen ein Bindeglied zwischen Schule, Haus und Behörde werden.

Herr Fricke, der Referent des Ausschusses, befürwortet reinliche Scheidung zwischen den internen Schulangelegenheiten und den äußeren. In den ersteren können Laien nicht mitreden, in den letzteren haben die jetzigen Kommissionen genügenden Einfluß, ohne ihn gerade in hervorragender Weise benutzt zu haben, so daß der Redner einer Verstärkung des Laienelements nicht das Wort reden kann. Daß unter den Schulpflegern Männer sind, die mit andern Geschäften überbürdet sind, ist nur Ausnahme; die Heranziehung des Elternpublikums ist von fraglichem Werte; den Zusammenhang zwischen Haus und Schule zu pflegen, ist Sache des Lehrers, die Schulkommission ist nicht geeignet dazu. Die Eltern unserer Volksschüler haben meist keine Zeit für Ehrenämter; eine eingehende Erörterung pädagogischer Fragen mit Laien ist sehr schwer und meist unfruchtbar.

Herr Schütze bekämpft die Ausschußanträge und befürwortet im besonderen die Aufnahme des Klassenlehrers in die Schulkommissionen bezw. Schulvorstände.

Herr Fricke hält die Aufnahme des Lehrers in den Schulvorstand für bedeutungslos, da dieser sich fast ausschließlich mit Bureaugeschäften zu befassen hat, deren Erledigung durch Hinzuziehung des Klassenlehrers nur erschwert wird. Der Redner führt dies im einzelnen aus.

In der Specialdebatte wird nach kurzer Besprechung der § 12 des Ausschusses dem Antrage Rolff entsprechend abgelehnt; damit sind ohne weiteres die §§ 13, 14, 15 und 18 in der Ausschußfassung gefallen. Nach kurzer Besprechung wird der Antrag Rolff in folgender Fassung angenommen:

Für jede Schule wird ein Schulvorstand gebildet, bestehend aus drei Schulpflegern, dem Hauptlehrer und einem Klassenlehrer der betr. Schule.

Die Schulpfleger werden von den Vätern der betr. Schulkinder auf sechs Jahre gewählt. Alle zwei Jahre tritt einer derselben aus.

Der Klassenlehrer wird von dem Kollegium der betr. Schule ebenfalls auf sechs Jahre gewählt.

Für beide Wahlen hat der Schulvorstand je einen Aufsatz in doppelter Personenzahl — der Wahlfreiheit unbeschadet — vorzulegen. Wählbar ist jeder Hamburger Bürger. Wer das 60. Lebensjahr überschritten hat, ist zur Ablehnung der Wahl berechtigt. Entlassungsgesuche sind an die Oberschulbehörde zu richten, welche im Plenum über dieselben entscheidet. Wiederwahl ist für alle Mitglieder gestattet.

§ 16 des Ausschusses ist also abgelehnt.

In der Specialdebatte zu § 17 befürworten die Herren Blinckmann und Schütze die Aufhebung der Strafschule und Ablehnung des vierten Abschnittes von § 17, der von derselben handelt. Der § 17 wird abschnittsweise in folgender Form angenommen:

Der Schulvorstand hat für die Erhaltung des Schullokales, für die Beseitigung etwaiger Störungen des Unterrichts, für Aufnahme und Entlassung der Schüler, sowie für die Durchführung der Schulpflicht zu sorgen.

„Der Schulvorstand hat das Recht, Eltern, Vormünder oder Pflegeeltern vorzuladen und im Falle des Nichterscheinens in eine Ordnungsstrafe bis zu zwei Mark zu nehmen. Er hat ferner das Recht, Eltern, Vormünder oder Pflegeeltern, deren Kinder und Pflegebefohlene ohne Erlaubnis des Schulvorstandes die Schule versäumen, in Geldstrafen bis zu 18 Mark nach Maßgabe der §§ 11—13 und 19 des Gesetzes, betreffend das Verhältnis der Verwaltung zur Rechtspflege vom 23. April 1879 zu nehmen.

Er hat ferner das Recht, säumige Schüler durch den Schuldiener unter Einziehung einer Exekutionsgebühr von 30 Pf. abholen zu lassen oder bei fortgesetzter Widerspenstigkeit die Polizeibehörde zur Abholung des säumigen Schülers zu veranlassen.

Der Schulvorstand hat ferner die Unterbringung solcher Kinder, die den sittlichen Zustand der Schule gefährden, in der Erziehungs- und Besserungsanstalt bei der Oberschulbehörde zu beantragen."

Das ist ein Fortschritt zum Bessern, ein allmähliches Abstreifen des Schulpfaffentums und ein allmähliches Beseitigen der bureaukratischen Verfassung.

Die öffentliche Erziehung muß Sache des ganzen Volkes werden. Das ist unser Ziel. Wann werden wir in Alldeutschland dahin kommen?

Trüper.

---

# III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

**Katechismuserläuterung** nach ihrer Einheit und Verschiedenheit im evangelischen Schul- und Pfarrunterrichte von Regierungs- und Schulrat **Georg Schulze** in Minden. Verlag von Schroedel in Halle (broch. 2,20 M.).

So lautet der Titel einer theoretisch-praktischen Anweisung, welche soeben erschienen ist und worauf hier mit einigen Worten empfehlend hingewiesen werden soll als auf einen nicht zu übersehenden Beitrag zur Lösung der in letzten Jahren in pädagogischen Schriften und in Pfarrer- und Lehrerversammlungen viel behandelten Frage, wie der Katechismusunterricht zweckmäßiger als bisher zu gestalten sei, insbesondere, wie Schule

und Kirche mehr als bislang einander in die Hände arbeiten könnten. In der Vorrede sagt der Verfasser, daß sich die Einsicht immer mehr anzubahnen scheine, daß der evangel. Religionsunterricht in der Volksschule und in der pfarramtlichen Unterweisung ein zusammengehöriges Ganzes bilden müssen, und daß es zwischen beiden an Verbindungswegen und Grenzscheiden, an Wechselbeziehungen und gegenseitigen Rücksichtnahmen nicht fehlen dürfe, wenn Lehrer und Geistliche ihre Pflicht erfüllen wollen und die getauften Christenkinder durch den ausgedehnteren Dienst der Schule mehr mittelbar und durch die pastorale und kirchliche Einwirkung in kürzerer Zeit unmittelbarer zu einer gesegneten Konfirmation und einer würdigen Abendmahlsfeier vorbereitet werden sollen. Als ein Mann, der längere Zeit sowohl im Pfarr- als auch im Schulamte praktisch thätig gewesen ist, verdient er in dieser wichtigen Frage mit besonderer Aufmerksamkeit gehört zu werden, und es ist der Zweck dieser Zeilen, Pfarrern und Lehrern das Büchlein zum Studium und zum Gebrauch zu empfehlen. Es hat einen sehr reichen Inhalt und ist in einfacher, leicht faßlicher und doch dabei korrekter Sprache geschrieben. Eine ausführlichere Besprechung wird vielleicht später erfolgen, für jetzt sollen nur die Überschriften der einzelnen Teile als Hinweis auf die Reichhaltigkeit des Inhalts angegeben werden: I. Grundsätze für die Einheit und Verschiedenheit der Christenlehre im evangelischen Schul- und Pfarrunterrichte. II. Allgemeines für die Behandlung der fünf Hauptstücke und ihre Ergänzungsstücke im Schul- und Pfarrunterrichte. III. Gliederung und Übersicht für die Behandlung der fünf Hauptstücke im Schulunterrichte IV. Gliederung und Übersicht für die Behandlung der fünf Hauptstücke und der Ergänzungsstücke im Pfarrunterrichte. (Als Ergänzungsstücke sind aufgeführt und eingehend behandelt: „Von der Beichte und vom Amt der Schlüssel," „von dem Gnadenmittel des göttlichen Wortes," „von der Gnadengemeinschaft mit der evangelischen Kirche," und „von der Bedeutung und dem Segen der Konfirmation.") V. Übersicht über die Erläuterungsmittel der Lehrstücke im Schul- und Pfarrunterrichte. H.

## Diktat.

**Paul Th. Hermann, Diktatstoffe** zur Einübung und Befestigung der deutschen Rechtschreibung. 3. Aufl. Leipzig 1898, E. Wunderlich. 184 S. 1,60 M., geb. 2 M.

Eine hervorragende Arbeit. – Es sei in erster Linie darauf hingewiesen, daß das Buch als Diktatstoffe nicht zusammenhanglose Sätze bietet, sondern kleine, meist in sich abgeschlossene Sprachganze, die sich ohne Zwang dem Unterrichtsstoff anschließen lassen, denselben vertiefen und erweitern. Wenn auch die Forderung, daß die Diktatstoffe in dieser Weise zu geben seien, nicht gerade neu ist, so ist doch an guten Büchern, die dieselbe für die Praxis nutzbar machen, kein Überfluß.

Das vorliegende Werkchen wird jeden befriedigen.

1. Die Gliederung ist durchaus übersichtlich und klar. Ein Blick auf das mit besonderer Sorgfalt ausgearbeitete Inhaltsverzeichnis genügt, um sich über die Auswahl der Stoffe und die Verteilung derselben auf die einzelnen Stufen zu orientieren. Was der Mittel- und Oberstufe zugewiesen wird, ist zum Teil eine Erweiterung des für die Unterstufe Bestimmten, zum Teil ist es Neues.

2. Die einzelnen Pensen, deren Inhalt durchaus frisch und lebensvoll ist, sind ohne jede Künstelei ausgearbeitet und zeigen in Fettdruck jedesmal die gerade in Frage kommenden sprachlichen und orthographischen Schwierigkeiten.

3. Der überaus reichlich gegebene Übungsstoff gereicht dem Buche nicht (wie man wohl auf den ersten Blick vermuten könnte) zum Nachteil, sondern erweist sich als ein Vorteil, der jeden Lehrer instand setzt, das für seine Schüler gerade Passende auszuwählen. — Die bekannte Verlagsfirma hat das Buch aufs beste ausgestattet; es sei ganz besonders empfohlen.

## Geschichte der Litteratur.

**E. Nascher, Handbuch der Geschichte der Weltlitteratur.** Berlin 1898, Fischer und Franke. Elf Lieferungen je 50 Pf.

Nach der ersten Lieferung eines Werkes läßt sich über das Ganze desselben nur schwer urteilen. Das gilt insbesondere vom vorliegenden Heft, das aus dem großen Bereich der Weltlitteratur die wohl am weitesten abliegenden Gebiete berührt. Es sind dies die Dichtungen der Chinesen, Indier, Perser, Babylonier, Assyrer, Hebräer und Phönizier. Die nachfolgenden Bemerkungen beziehen sich nur auf diese.

Es ist ein reiches Quellenmaterial benutzt, in Anbetracht des Umfanges des Werkes ein allzureiches. Die religionsgeschichtlichen und kulturhistorischen Momente nehmen einen breiten Raum ein; dagegen kommt die Charakteristik dichterischer Erzeugnisse etwas zu kurz weg. Auch dürften Proben aus der Poesie gerade dieser ältesten Völker reichlicher gegeben seien. — Eine glückliche Hand hat der Verfasser, wenn er in großen Zügen die poetischen Erzeugnisse eines Volkes aus seiner Geschichte und seinem Charakter ableitet. Das gilt besonders von den Dichtungen der Hebräer und Inder. — Weniger glücklich dagegen ist er in der Würdigung einzelner dichterischer Erzeugnisse. So thut er das Buch Hiob z. B. in folgenden zwei Sätzen ab: „Die Autorschaft des im Dialog gehaltenen Buches Hiob wird dem Moses zugeschrieben. Das Buch behandelt die Geschichte Hiobs, der bei allen Schicksalsstürmen, in Not und Qual fromm und gottergeben blieb.“ Auch wenn jemand gegen den ersten Satz nichts einzuwenden hätte, bliebe für den zweiten noch genug übrig. Jeder, der das Buch kennt, weiß, daß es etwas ganz anderes will, als die Geschichte eines Mannes erzählen, der in allen Schicksalsstürmen fromm und gottergeben blieb. Oder ist das in der Dichtung niedergelegte Ringen des menschlichen Geistes nach Lösung des Problems, in welchem Zusammenhang das Leiden des Gottergebenen mit den Absichten und Wegen Gottes stehe, so gering anzuschlagen, daß man es nicht einmal zu erwähnen braucht? Die Geschichte Hiobs hat dem Verfasser des biblischen Buches bloß den Stoff zur dichterischen Behandlung dieses Problems geliefert. Und diese Behandlung ist so hervorragend schön, daß das Buch Hiob dem Allerbesten zugezählt werden muß, was die hebräische Poesie hervorgebracht hat. Das Buch Esther wird doch beispielsweise (gerade vorher) auf einer halben Seite gewürdigt — warum nicht das Buch Hiob? — Dies Beispiel möge auf die Mängel bei der Beurteilung einzelner dichterischer Werke hinweisen.

Die gute Ausstattung des Buches sei lobend hervorgehoben.

**August Otto, Bilder aus der neueren Litteratur** für die deutsche Lehrerwelt. 1. Heft Rosegger, 2. Heft Gerok, 3. Heft Raabe, 4. Heft Riehl. Minden, C. Marowsky. 1. Heft. 46 S. 0,80 M.

Bilder aus der neueren Litteratur wollen diese Hefte der deutschen Lehrerwelt bringen. Sollen derartige Einzelbilder wirklichen Wert besitzen, so müssen sie eine wahrhaft bedeutsame Dichterpersönlichkeit in ihrer Eigenart vorführen und den Leser über das Wesen und die Bedeutung seiner Geistesprodukte aufklären. Wird nach der Schablone gearbeitet und der Dichter ohne individuelles Gepräge dargestellt; werden tausend Dinge und noch einige ausgekramt, die alle der Dichter selbst uns viel schöner sagt: dann kann man ruhig auf die Lektüre derartiger Bücher verzichten.

Das vorliegende Werkchen beschäftigt sich mit Peter Rosegger. Die Schriften dieses Dichters haben für jeden Menschen von Gemüt etwas besonders Anziehendes, und durch mehrere derselben steht Rosegger der deutschen Lehrerwelt noch besonders nahe. Es ist darum wohl zu verstehen, wenn der Verfasser mit ihm die Reihe seiner „Bilder“ eröffnet

Die ersten Seiten sind dem wunderbaren Lebensgang des Dichters gewidmet. Hier ist der Verfasser ernstlich bemüht, die schöpferische Natur Roseggers in ihrem Streben, Kämpfen und Werden darzustellen und die Eigenartigkeit und Fülle seines Schaffens zu beleuchten. Auch auf die Grenze desselben wird, allerdings nur kurz, hingewiesen.

Aus den weiter folgenden Besprechungen einzelner Dichtungen sei diejenige des Waldschulmeisters besonders hervorgehoben. Man merkt es an der Wärme der Darstellung, daß sich der Verfasser mit Verständnis und Liebe in das Buch vertieft und seinen vollen Wert erkannt hat.

Die letzten zwölf Seiten handeln von der pädagogischen Bedeutung der Roseggerschen Schriften. Die Ausführungen darüber sind indessen von ungleichem Wert. Da, wo der Verfasser einzelne Lehrerpersönlichkeiten aus des Dichters Schriften bespricht, verfällt er hier und da in einen trockenen schulkundenartig-lehrhaften Ton, der zu diesen lebensvollen Gestalten nicht recht passen will. Jede gute Dichtung enthält ja belehrende Momente in Fülle, aber sie werden dadurch nicht wirksamer, daß man sie aus dem Ganzen herausschält. Individuelles Leben erstirbt, wenn man es in die Schablone preßt. Weit bedeutsamer sind des Verfassers Gedanken über Rosegger als Jugendschriftsteller. Hier ist sein Blick wieder frei und nur auf das Schöne gerichtet. Ein anderer Dichter als Rosegger (Th Storm) hat das neuerdings viel besprochene Paradoxon aufgestellt: „Wenn du für die Jugend schreibst, so darfst du nicht für die

Jugend schreiben." Er verwirft also die specifische Jugendschrift (soweit dichterische Erzeugnisse in Betracht kommen) vollständig und will nur solche Jugendlektüre passieren lassen, die vor dem Forum der litterarischen Kritik bestehen kann. Einen ähnlichen Standpunkt vertritt auch Rosegger. Die Ausführungen des Verfassers darüber sind gründlich und klar und verdienen in weiteren Kreisen bekannt zu werden.

Das Buch, als Ganzes genommen, kann also wohl empfohlen werden.

Mühlheim a. d. Ruhr. H. Möhn.

---

**„Präparationen zu deutschen Gedichten."** Nach Herbartischen Grundsätzen ausgearbeitet von Aug. Lomberg, Rektor in Elberfeld. Erstes Heft: Ludwig Uhland. Zweite, vermehrte Auflage. Langensalza 1898, Hermann Beyer & Söhne. 122 S. 1,50 M.

Der Verfasser dieser Präparationen ist für viele Kollegen kein „unbeschriebenes Blatt" mehr. Seine ersprießliche Thätigkeit als Schriftführer des Herbart-Vereins für Rheinland und Westfalen wird von den Herbartfreunden nach Gebühr gewürdigt. Es ist selbstverständlich, daß der Verfasser (eben weil er auf dem Boden der Herbartischen Pädagogik steht) die Erziehungsaufgabe der Schule voll und ganz anerkennt und daß er auch in der vorliegenden Schrift dieser Aufgabe gerecht zu werden sucht. Mit Recht betont er die hohe Bedeutung des Schönen für den erziehenden Unterricht. Niemand wird es auch bestreiten, daß unsere Dichter die wirkungsvollsten Mittel besitzen, um die Ideen des Schönen und Guten leicht und sicher hineinzupflanzen in die empfänglichen Herzen der Jugend. Unter den Dichtern stellt er aber mit Rücksicht auf die Bedürfnisse unserer Schule Uhland in die erste Linie.

Worauf gründet sich aber der besondere pädagogische Wert der Uhlandschen Dichtung? Zur Beantwortung dieser Frage weist der Verfasser hin: 1. auf den psychischen Einklang, der zwischen dem kindlichen Gemüt und Uhlands volkstümlicher Dichtung besteht, 2. auf das starke Hervortreten der Vollkommenheitsidee (der formal-quantitativen Wertschätzung), 3. auf die echt deutsche Art des Dichters, der seine Stoffe mit Vorliebe der deutschen Sage und Geschichte entlehnt, 4. auf die populäre Form und auf die Knappheit und Treffsicherheit des Ausdrucks.

Bezüglich der Stellung im Lehrplan verlangt der Verfasser, daß sich die Behandlung der Gedichte an verwandte Gedankenkreise anlehne. Aus verschiedenen Gründen ist die geforderte Anlehnung sehr zu empfehlen. Den Anschluß sucht der Verfasser: 1. in der vaterländischen, 2. in der heiligen Geschichte, 3. in der Geographie, 4. in gemeinsamen Schulausflügen.

Die Darlegung über die schulgemäße Behandlung der ausgewählten 27 Gedichte zeigt, daß der Verfasser die sogen. „formalen Stufen" im allgemeinen als didaktische Norm gelten läßt; die praktische Ausführung läßt es aber auch deutlich erkennen, daß er sich innerhalb der selbstgezogenen didaktischen Schranken mit der größten Sicherheit und der wünschenswerten Freiheit zu bewegen versteht. — Es war für den Verfasser fast eine Notwendigkeit, sich mit denen abzufinden, die dem darstellenden Unterricht bei der unterrichtlichen Behandlung der Gedichte den Vorzug geben, sind es doch durchaus beachtenswerte und sogar gewichtige Stimmen, die sich für diese Art der Behandlung ausgesprochen haben. Ob er die Gegner überzeugen wird? Darüber mögen sich andere den Kopf zerbrechen. Wir vermögen mit dem besten Willen nicht den Differenzpunkten, die in den bezüglichen Kontroversen bisher in Erscheinung getreten sind, eine im angemessenen Verhältnis zum Eifer der Erörterung stehende Bedeutung beizumessen. Unseres Erachtens werden ganz zweifellos auch die Anhänger des „darstellenden Unterrichts" die vorliegende Schrift recht gut benutzen können. Ja wir vermuten, daß es manchmal heißen wird: „Das ist's ja, was wir wollen! Diese Vorbesprechung ist ungefähr das, was wir Darstellung nennen." Vielleicht auch nicht. Auf alle Fälle wird man finden, daß die Art der unterrichtlichen Behandlung, wie sie der Verfasser will und empfiehlt, wohl geeignet ist, ein lebendiges Interesse zu wecken, den Sinn für das Schöne zu bilden und den Willen hinzulenken auf die Ideen des Guten und Schönen, die unserer erziehlichen Thätigkeit Ziel und Richtung zu geben vermögen. Und das ist schließlich die Hauptsache. Mehr kann der darstellende Unterricht auch nicht leisten. Diese wertvolle Arbeit sei hiermit allen Berufsgenossen angelegentlichst empfohlen. A. Grünweller-Saarn.

---

In Nr. 9 des Evangelischen Schulblatts ist auf S. 384 die Auswahl **Hebelscher Erzählungen** angezeigt worden, die der Schreiber dieser Zeilen herausgegeben hat, jedoch durch die gebotene Kürze in einer Weise, die Mißverständnisse leicht möglich macht. Es möge darum gestattet sein, folgendes zu bemerken.

Nachdem Hebel **fünf** Jahrgänge des Kalenders hatte erscheinen lassen, der unter dem Titel „Rheinländischer Hausfreund" herausgegeben wurde, veranlaßte ihn die Cottaische Buchhandlung in Tübingen, den erzählenden Teil der fünf Jahrgänge als eine besondere Schrift erscheinen zu lassen. Diese erhielt den Titel: „Schatzkästlein des rheinischen Hausfreunds." Nicht aufgenommen wurden darin die Betrachtungen über die Weltbegebenheiten. — Wer dieses Schatzkästlein schon ganz gelesen hat, wird zugestehen, daß nicht ganz wenige Erzählungen darin stehen, die für Kinder nicht geschrieben und berechnet sind und von diesen auch besser nicht gelesen werden.

Die von mir herausgegebene Auswahl Hebelscher Erzählungen führt den Titel: Schatzkästlein für die Jugend. Aus Hebels **sämtlichen** Erzählungen ausgewählt und mit einer biographischen Einleitung versehen. — Hebel hat zehn Jahrgänge des oben genannten Kalenders herausgegeben, die alle bei meiner Auswahl berücksichtigt worden sind. „Hebels Schatzkästlein" und mein „Schatzkästlein für die Jugend" sind also zwei verschiedene Bücher. Das letztere ist reich illustriert, schön kartoniert und kostet 3 M. Bis zum Erscheinen der eben vorliegenden vierten Auflage waren von dem Büchlein bereits zehntausend Exemplare verbreitet.

Frankfurt am Main. Peter Diehl.

---

## Zur Recension eingegangene Bücher.

**An die Herren Verleger!**

Das „Evangelische Schulblatt" hat nicht Raum genug, um über jedes ihm zugesandte Buch eine Recension bringen zu können. Die betr. Bücher werden aber sämtlich am Schlusse der Hefte als zur Besprechung eingesandt namhaft gemacht. Es bleibt zumeist den Herren Recensenten überlassen, welches Buch durch eine längere Besprechung oder kürzere Anzeige besonders hervorgehoben werden soll. Auf eine Rücksendung der nicht recensierten Bücher kann sich die Redaktion nicht einlassen, es sei denn, letztere habe sich selbst ein Buch zum Zwecke der Besprechung vom Verleger erbeten.

Dir. Dr. F. Sachse, Zum Aufsatzschreiben in der Volksschule. Anregungen und Gesichtspunkte. Leipzig 1898, Hahn. 0,75 M.

Weigand und Tecklenburg, Deutsche Geschichte für Schule und Haus. Nach den Forderungen der Gegenwart. Ausgabe B für wenig gegliederte Schulen. Hannover 1898, Meyer. 0,50 M., geb. 0,60 M.

W. Rübenkamp, Tabellarische Übersicht der preußischen Geschichte zum Gebrauche in Volks-, Bürger- und Mittelschulen. Ebenda 1898. 0,30 M.

A. Hummel, Kleine Erdkunde. Ausg. B. 20. Aufl. Halle 1898, Anton. 0,60 M.

A. Hummel, Anfangsgründe der Erdkunde. Ausg. A für einfache Schulverhältnisse. 3. Aufl. Ebenda 1898 0,25 M.

J. Lorch, Mathematische Geographie für gehobene Bürger- und Mittelschulen, insbesondere für Präparandenanstalten und Seminare. Neu bearbeitet von E. Eggert. Mit 33 Holzschn. 6. Aufl. Leipzig 1899, Dürr. Geb. 1,50 M.

Illustr. Kalender des Berliner Tierschutz-Vereins f. 1899 Berlin SW, Königgrätzerstr. 108. 0,10 M., 50 Stück 3 M., 100 Stück und 10 Freiexempl. 5 M.

Illustr. Lesebüchlein des Berliner Tierschutz-Vereins. Berlin SW, Königgrätzerstr. 108. 0,20 M., 50 Stück und 10 Freiexempl. 5 M.

Ansichtspostkarten des Berliner Tierschutz-Vereins. Berlin SW, Königgrätzerstr. 108 24 Stück 1 M.

Zucker ein Nährstoff. Berlin 1898, Parey. 0,50 M.

A. Lampe, Schreibhefte 1—13. Rechenhefte 1—3. 1 Probeheft. Berlin C, Gipsstr. 18, E. Sicker. Je 0,10 M.

Karl Sacher, Kleine Kirchengeschichte für evang. Schulen. Leipzig 1898, Wunderlich. 0,20 M.

R. Seyfert, Die Arbeitskunde in der Volks- und allgemeinen Fortbildungsschule. 3. verm. Aufl. Ebenda 3 M., geb. 3,60 M.

Gust. Rudolph, Wortkunde im Anschluß an den Sachunterricht. Materialien zu einer elementaren Onomatik und Phraseologie. Ebenda. 2 M., geb. 2,50 M.

Odo Twiehausen, Der naturgeschichtliche Unterricht in ausgeführten Lektionen. 1. Abt. Unterstufe. 6./8. Aufl. Ebenda. 2,80 M., geb. 3,40 M.

Dr. James Sully, Handbuch der Psychologie für Lehrer. Eine Gesamtdarstellung der pädag. Psychologie für Lehrer und Studierende. Aus dem Engl. übertragen von Dr. J. Stimpfl. Ebenda. 4 M., geb. 4,80 M.

Herm. Prüll, Europa in natürlichen Landschaftsgebieten aus Karten- und Typenbildern dargestellt. Ebenda. 1,60 M., geb. 2 M.

Jul. Tischendorf, Präparationen für den geographischen Unterricht an Volksschulen. II. Teil: Das deutsche Vaterland, 1. Abt. 5. verm. Aufl. Ebenda. 2 M., geb. 2,40 M.

Desgl. III. Teil: Das deutsche Vaterland, 2. Abt. 5. verm. Aufl. Ebenda. 1,80 M., geb. 2,20 M.

Johannes Bernhard, Friedrich Nietzsche Apostata. Ein Vortrag. Lübeck 1898, Lübcke & Hartmann. 1 M.

F. H. Th. Allihns Grundriß der Ethik. Neu bearbeitet und erweitert von Otto Flügel. Langensalza 1898, Beyer & Söhne. 4 M.

Dr. R. Lehmann und Dr. W. Petzold, Atlas für Mittel- und Oberklassen höherer Lehranstalten. 69 Haupt- und 88 Nebenkarten auf 80 Kartenseiten. Bielefeld und Leipzig 1897, Velhagen & Klasing. 4,60 M.

Bilderbogen für Schule und Haus. Herausgegeben von der Gesellschaft für vervielfältigende Kunst. Wien 1898, Luftbadgasse 17. I. Serie (25 Bogen), Volksausgabe in festem Umschlag 3 M.

M. J. Monrad, Die menschliche Willensfreiheit und das Böse. Autorisierte Übersetzung aus dem Norwegischen von O. von Harling. Leipzig 1898, Janssen. 1,20 M.

Prof. Dr. A. Supan, Allgemeine Erdkunde als Anhang zur Deutschen Schulgeographie Gotha 1898, Justus Perthes. Geb 0,60 M.

Wilh. Carl Bach, Kaiserin Augusta Viktoria. Mit zwölf Abbildungen. Breslau 1898, Hirt. 0,35 M.

Dr. Ferd. Schmidt, Lehrbuch der englischen Sprache auf Grundlage der Anschauung. Mit vielen Abbildungen, einer Karte von England und einem Plane von London. 3. Auflage. Bielefeld und Leipzig 1896, Velhagen & Klasing. Geb. 2,80 M.

Dr. Ferd. Schmidt, Wörterbuch zum Lehrbuch der englischen Sprache. Ebenda 1896. Geb. 1 M.

Otto Foltz, Anleitung zur Behandlung deutscher Gedichte auf der Oberstufe der Volksschule und in den Mittelklassen höherer Lehranstalten. 1. Teil: Elemente der Poetik und Theorie des Lehrverfahrens. Dresden 1898, Bleyl & Kaemmerer. 1,20 M. 2. Teil: Präparationen. Ebenda 1898. 2,80 M

Albert Liepe, Die Hohenzollern und die Freiheit. 2. Aufl. Berlin 1898, Buchhandlung der Deutschen Lehrerzeitung. 0,25 M., 100 Ex. 20 M.

Hans Suck, Die Luftverschlechterung im Schulzimmer und ihre Messung. Bielefeld, Helmich. 0,40 M.

Friedrich Günther, Die Bedeutung der Ortsnamen für die Kulturgeschichte. Ebenda. 0,40 M.

Hermann Luncke, Wesen und Wert der Zusammenfassung des Lehrstoffes. Ebenda. 0,40 M.

Karl Budde, Die Theorie der Seelenvermögen nach Kant, Herbart, Lotze und Beneke. Ebenda. 0,40 M.

Rudolph Palme, Der praktische Organist. 247 leicht ausführbare Orgelstücke. Leipzig, Hesse. 2 M., geb. 2,50 M.

A. Netsch, Spielbuch für Mädchen im Alter von 6—16 Jahren. 2. vermehrte Auflage. Mit einem Vorworte von Schulrat Prof. Dr. Euler. Hannover 1899, Meyer. 2,10 M., geb. 2,50 M.

Karl Werckmeister, Das neunzehnte Jahrhundert in Bildnissen. 14. und 15. Lieferung. Berlin, Photographische Gesellschaft. Je 1,50 M.

Dr. P. Blanckenhorn, Reg.-Rat, Gesetze, Verordnungen, Ausschreiben u. s. w. in Schulsachen für die Provinz Hannover. 1. Band: Schulunterhaltung, Schulordnung, Schulaufsicht, Schul- und kirchliche Verwaltung. 2. Band: Der Lehrer, der Unterricht, die besonderen Schulen, der Privatunterricht. 3. Band: Das Lehrerbesoldungsgesetz, Neue Vorschriften über Baubeihilfen, Zeit- und Sachregister. Hannover 1897—98, Helwing.

J. Hübener, Das Gefühl in seiner Eigenart und Selbständigkeit mit besonderer Beziehung auf Herbart und Lotze. Dresden 1898, Bleyl & Kaemmerer. 2,80 M.

F. Krause, Das Leben der menschlichen Seele und ihre Erziehung. Psychologisch-pädagogische Briefe. 1. Teil: Das Vorstellungs- und das Denkleben. Dessau, Kahle. 3 M.

Karl Richter, Die Herbart-Zillerschen formalen Stufen des Unterrichts. Gekrönte Preisschrift. 2. vermehrte Auflage. Leipzig 1898, Hesse. 2,25 M., geb. 3 M.

H. Schreff, Schulbriefe an einen jungen Lehrer. Neuwied 1898, Heuser. 1,25 M.

Selma Boetz, Das ABC der Haushaltung nebst Anstandslehre für Töchter. Schöneberg-Berlin 1898, Telge. 2,10 M.

Heinr. Hartmann, Lehrplan für sechs- bis achtstufige Mädchen- und Knabenvolksschulen. Hannover 1898, Meyer. 3 M.

Otto Godtfring, Stimm- und Sprachhygiene in der Schule. Kiel 1898, Lück. 2 M.

Eduard Rupprecht, Erklärte Deutsche Volksbibel in gemeinverständlicher Auslegung und Anwendung mit apologetischer Tendenz. Lieferung 5—8. Hannover 1898, Brandner. Je 0,50 M.

Karl Blasberg. Die Verteilung des religiösen Unterrichtsstoffes zwischen Schule und Kirche. Bonn, Soennecken. 0,50 M.

Lic. theol. R. Locke, Vollbibel, Schulbibel, biblisches Lesebuch? Zehn Sätze über die Schulbibelfrage. Gotha 1898, Schloeßmann 0,80 M.

Dr. F. Dix, Neuere Geschichte der Schulbibel. Dresden 1898, Meinhold & Söhne.

Dr. E. Thrändorf und Dr. H. Meltzer, Der Religionsunterricht auf der Mittelstufe der Volksschule und in den Unterklassen höherer Schulen. 2. Heft: Der Prophetismus. Dresden 1898, Bleyl & Kaemmerer. 2,40 M.

O. Pfennigsdorf, Praktisches Christentum im Rahmen des kleinen Katechismus Luthers. 1. Teil 1. Hauptstück 2. Aufl. Dessau 1898, Ev. Vereinshaus. 3 M., geb. 4 M.

Lic. R. Kabisch, Die Evangelien des christlichen Kirchenjahres für Volksschullehrer, Präparanden und Seminaristen schulmäßig erläutert. Göttingen 1898, Vandenhoeck & Ruprecht. 1,80 M., geb. 2,20 M.

Karl Barthel, Die Deutsche Nationallitteratur der Neuzeit 10. Auflage, neu bearbeitet und fortgesetzt von Max Vorberg. 2. Lieferung. Gütersloh 1898, Bertelsmann. Vollständig in sieben Lieferungen. Je 1,50 M.

J. Löser, Der schriftliche Verkehr. Geschäftsaufsätze für Schule und Haus. 2. Aufl. Karlsruhe 1899, Reiff. 1 M.

Karl Narten, Lies richtig! Anleitung zum Richtigsprechen. 1. Teil. 2. verm. Aufl. Hannover 1898, Meyer. 0,60 M.

Engelien und Fechner, Deutsches Lesebuch. Neubearbeitung der Ausgabe B. 1. Teil. Berlin SW. 1899, Schultze. 0,40 M., geb. 0,65 M.

August Otto, Bilder aus der neueren Litteratur für die deutsche Lehrerwelt. 2. Heft: Gerok. Minden i Westf., Marowsky. 1 M.

J. G. R. Nissen, Beiträge zur englischen Synonymik. Heidelberg 1898, Groos. 1,50 M.

Georg Stier, Causeries françaises. Ein Hülfsmittel zur Erlernung der französischen Umgangssprache. Berlin 1898, Zolki. 2 M., geb 2 50 M.

Hermann Jahnke, Fürst Bismarck. Sein Leben und seine Zeit. 2 verm. Aufl. Berlin, Kittel. 1. und 2. Lieferung. Je 0,50 M.

Weigand und Tecklenburg, Deutsche Geschichte für Schule und Haus. Nach den Forderungen der Gegenwart bearbeitet. 6. Aufl. A. Hannover 1898, Meyer. Geb. 1 M.

Heinr. Sohnrey, Das Land. Zeitschrift für die socialen und volkstümlichen Angelegenheiten auf dem Lande. 6. Jahrg. Nr. 23. Berlin SW. 1898, Trowitzsch & Sohn. Vierteljährl. 1,50 M.

Gustav Wende, Deutschlands Kolonien in neun Bildern. 5. Aufl. Mit Karte von Kiautschau. Hannover 1898, Meyer. 0,30 M.

Emil Frommel, Von der Kunst im täglichen Leben. Ein Streifzug. 6. Aufl. Berlin 1898, Wiegandt & Grieben. 1,50 M.

Dr. Karl Schaefer, Die Baukunst des Abendlandes. Mit 22 Figuren. Leipzig 1898, Göschen. Geb. 0,80 M.

C. Kampmann, Die Graphischen Künste. Leipzig 1898, Göschen. 0,80 M.

Dr. Adolf Hasenclever, Aus Geschichte und Kunst des Christentums. Abhandlungen zur Belehrung für gebildete Gemeindeglieder 1. Reihe. Braunschweig 1890, Schwetschke & Sohn. 2 M.

---

Verantwortlicher Schriftleiter **G. von Rohden in Düsseldorf-Derendorf.**

# Inhalt des 42. Bandes.



## Litterarischer Wegweiser.

## Im 42. Band besprochene Bücher.

